اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ

Revue Académique Trimestrielle Indexée













العنوان : 52، شارع فرانكلن روزفلت،ص ب 525 ، ديدوش مراد - الجزائر
الهاتف : 17 / 16 07 23 213 00 الناسوخ : 07 07 23 021
www.hcla.dz


اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ
العدد الثامن والخمسون الجزء 01
58

اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ

مجلّة فصليّة مُحكّمة تعنى بالقضايا الثّقافيّة و العلميّة للّغة العربيّة

تاريخ مجيد وعهد جديد



المجلس الأعلى للّغة العربيّة - الجزائر

العدد 58
الجزء 01
2022



مجلّة فصليّة مُحكّمة تعنى بالقضايا الثّقافيّة والعلميّة للّغة العربيّة



العدد الثّامن والخمسون

المجلّد: 24 العدد: 02 السّنة: الثّلاثي الثّانيّ 2022



ر.د.م.م
القانوني
1112.3575

EISSN
6545-2600

الإيداع
7/20 02


اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ

شروط النّشر :

- ✓ تنشر المجلّة المقالات الرّصينة، ذات العلاقة بقضايا اللّغة العربيّة ومجالاتها؛
- ✓ تُكتب المقالات باللّغة العربيّة، وتلحق بملخّصين أحدهما باللّغة العربيّة وآخرهما باللّغة الإنكليزيّة؛
- ✓ تخضع المقالات للمنهجيّة العلميّة الأكاديميّة، وتهمّش آليا في آخر المقالة؛
- ✓ تخضع المقالات للتّحكيم العلميّ؛
- ✓ يلتزم صاحب المقالة بالتّعديل في الآجال المحدّدة، إن طُلِبَ منه ذلك؛
- ✓ تُكتب المقالة بخط Simplified Arabic بينط 14 في المتن و12 في الهوامش، وترسل على البريد الإلكتروني للمجلّة الموضّح أدناه؛
- ✓ يكون حجم المقالة بين 3000 و5000 كلمة؛
- ✓ ألاّ تكون المقالة قد نشرت من قبل، ولا مستلّة من مذكّرة أو أطروحة جامعيّة؛
- ✓ يتسلّم صاحب المقالة ثلاث (03) نسخ من العدد الذّي نشرت فيه مقالتّه؛
- ✓ تُرفق المقالة بسيرة علميّة موجزة عن الباحث؛
- ✓ لا تعبّر المقالات المنشورة بالضّرورة عن رأي المجلس الأعلى للّغة العربيّة.

للاتّصال

madjaletalarabia@gmail.com

asjp.cerist.dz

الهاتف: 16 07 23 21 00213 - **النّاسوخ:** 17 07 23 21 00213

المراسلة: مجلّة اللّغة العربيّة، المجلس الأعلى للّغة العربيّة

شارع فرنكلين روزفلت الجزائر ص.ب. 575 ديدوش مراد – الجزائر

محتويات العدد

العنوان	الصّفحة
كلمة رئيس التّحرير أ.د. عبد الله العشي	14-01
الاستلزام ودلالة الحوار لأساليب الخبر في سياق الهويّة والمصير السّيرة الذّاتيّة (التّحول) لـ "مسعد بن عيد العطوي". أ. بلعيدوني محمّد	**43-15**
أثر الوقف في تعدّد المعنى بين الفخر الرّازي والإمام الهَبطي-دراسة موازنة- أ. صحراوي محمد المشرف. د. جميلة بوسعيد	**58-44**
أدب المذكّرات في التّراث العربيّ قراءة في الثّغر الجماني لابن سحنون الرّاشدي أ. د. حبيب بوزوادة	**77-59**
آراء الجاحظ النّقديّة في البيان والتّبيّين قراءة في مرجعيّتها المعرفيّة وإجراءاتها التّحليليّة أ. كحلي رابح أ. دردار بشير	**89-78**
استجلاء البعد القيميّ في النّصوص القرائيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي -قراءة وفق النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة- أ.معتوق محمّد لمين	**113-90**

المشرفة. د. سالمي كريمة	
إسهامات علماء النّحو في لسانيات النّص من خلال آليّة الرّبط أ. خليل عبد القادر إشراف. د. ميس سعاد	**137-114**
أطفالنا بين الاكتساب العاميّ وتعليمهم اللّغة العربيّة الفصحى أ. محمّد بن بشـير يعيشي المشرفة: د. الضّاويّة بريك أ. د. مغيلي خدير(الأستاذ المساعد)	**156-138**
إعمال المصدر بالنّصب في القرآن الكريم أ. مسعود خليل	**182-157**
إقصاء الشّاهد الشّعري لتعدّد الرّوايّة (الارتشاف أنموذجا) أ. منصوري عبد الجليل أ. بديار البشير	**202-183**
الاتّصال ودوره في إدارة جائحة كورونا دراسة استطلاعيّة في الصّحة المدرسيّة من خلال وحدة الكشف والمتابعة د. نورة بن بوزيد	**228-203**
الأثر الصّوفي في الشّعر الجزائريّ المعاصر -دراسة في نماذج منتخبة- د. نوال أقطي	**249-229**
الاستعمال اللّغوي بين الإرسال والتّلقي -مقاربة تداوليّة- أ. الحواس بلخيري	**269-250**

د. محمد ذبّيح	
الاقتراض المصطلحي عند ابن رشد في كتابه الضّروري في صناعة النّحو أ. سعاد مولاي إشراف أ. د. عبد النّاصر بوعلي	277-270
الاقتضاء ميميّة الفرزدق في مدح زين العابدين علي بن الحسين، أنموذجا-مقاربة تداوليّة- أ. دحماني عبد الرّحمان د. نعيمة سعديّة	301-278
الآليّات الحِجاجيّة في سورة "النّبأ" أ. أم هاني حبيطة د. محمد مدور	319-302
الآند أوسموزيس ؛ إنتاجُ المعرفة المشروطة بالنّسق ما بعد استشراقي قراءة في أفكار المنظّر حميد دباشي د. سليم حيولة	346-320
البعد المعرفي في تكوين الملكة اللّغويّة من خلال -حجاج الاعتبار في وصايا ابن عربي- أ. جمعة نعامي أ. سيبوكر إسماعيل	375-347
البُعد المعرفيّ للمُضمر الحداثيّ في غزليّات البارودي د. موسى عالم	397-379
التّحليل الظّاهراتيّ للإعجاز القرآنيّ عند مالك بن نبيّ د. رحيم يوسف	414-398
التّحليل الفيزيائيّ للصّوت اللغويّ وأثره في الدّلالة أ. شارف نادية	438-415
التّعدد اللغويّ وأثره في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى في	453-439

المدرسة الابتدائيّة أ. سميرة بن موسى	
التّعليم التّفاعليّ الإلكترونيّ –دوره ومزاياه أ. سميرة لعوير أ. د. فتيحة بوتمر	**485-454**
التّفكير اللّغويّ عند الغذّاميّ بين الوعي النّسويّ وسلطة الأنساق –قراءة في كتاب (المرأة واللّغة) – د. موسى عالم	**509-486**
التّناص الشّعريّ في ديوان الثّغريّ التّلمسانيّ (قراءة في مستويات وآليات التّفاعل النّصيّ) أ.عبد العزيز قيبوج	**537-510**
الجملة والكلام عند فخر الدّين الرّازيّ في ضوء اللّسانيات الحديثة دراسة في المحصول في أصول الفقه أ. كمال كباش أ. محمد خان	**556-538**
الحِجاج الجدليّ في البلاغة العربيّة أبو الحسين إسحاق ابن وهب أنموذجاً د. تركي أمحمّد	**566-557**
الخطاب القرآني ونظريّة أفعال الكلام(دراسة نقديّة في تطبيق المنهج التّداولي) د.سليمة جلال	**598-567**
الدّلالة والتّركيب بين النّحو التّوليديّ والنّحو العرفانيّ (المفاهيم والآليات الإجرائيّة) د. فريدة رمضاني	**614-599**

السّرد الحداثيّ وتجربة الجنون **قراءة في" مرافئ الجنون" للمحسن بن هنيّة** أ. هنيّة جوادي	**634-615**
السّرياليّة بوابــة الصّوفيّة الحديثــة **تجربة شعراء «شعر» أنموذجا** أ. سمير عبد المالك	**650-635**
الشّعر الجزائريّ الحديث ... الماهيّة والنّشأة والدّور الرّيادي ثقافياً واجتماعياً أ. بشار عبد الحليم	**672-651**
الفوضى المصطلحيّة في ميدان اللسانيّات النّصيّة واقع وآفاق أ. فاتح بوزرى	**696-673**
اللا منتمي والتّقوقع على الذّات والذّاكرة الأنساق المضمرة في رواية "أربعُون عامًا في انتظار ايزابيل" لسعيد خطيبي أ. د. حياة مختار أم السّعد	**713-697**
اللّغة العربيّة بين تداخل الثّقافات وتمثّل الهويّة أ. هلالي فاطمة	**730-714**
المَذْهَبُ النّحْوِيّ فِي بَغْدَادَ اتِّجَاهُهُ وَمَنْهَجُهُ فِي دِرَاسَةِ النّحْوِ د. سليم عوا ريب	**749-731**
المرجعيّة الاعتزاليّة للنظر النّحويّ عند سيبويه **مناقشة نقديّة لأطروحة إدريس مقبول** أ. سعيد بوشنافة إشراف/ أ. د. رشيد مرسي	**792-750**

المطرّد والشّاذ في كتاب الخصائص لابن جنيّ أ. زيار فوزيّة	**810-793**
النّشاط التّأويلي في شروحات الصّوفيّة- محي الدّين بن عربيّ قارئا لخلع النّعلين- أ. رندة جنينة	**831-811**
النّص التّراثيّ ومسألة الضّبط أ. يوسف بن هورة	**844-832**
الهندسة الإيقاعيّة للأمثال الشّعبيّة -منطقة الجلفة أنموذجا- أ. فريدة ضيف الله أ.د. لخضر لوصيف	**860-845**
الهندسة اللسانيّة بين اللسانيات العصبيّة والجينوم البشريّ.كيف تصمم الخوارزميّات اللغويّة الحاسوبيّة؟ (الهندسة العكسيّة)" أ.شاوش عبد القادر د. فتيحة حداد	**891-861**
آليّة التّناص في النّص النّثريّ الجزائريّ، وفق استراتيجيّة محمّد مفتاح. **-نادي القلم ببغداد للبشير الإبراهيميّ أنموذجا-** أ. جليخي بلقاسم إشراف د. إسماعيل بوزيدي	**919-892**
بنيّة الجملة بين "الجرجاني" و"دي سوسير" "وعبد الرّحمن الحاج صالح "نموذج عن تقاطع الدّرس اللّسانيّ الغربيّ والعربيّ القديم والحديث- د. شنوح خضرة	**948-920**

تاريخيّة المصطلح الدّلاليّ في التّراث العربيّ أ. فايزة بوراس أ. خالد هدنة	**975-949**
تجليّات الخطاب اللّسانيّ العربيّ المعاصر عند مصطفى غلفان أ. تهامي بلعقون إشراف: د. مراد قفي	**994-976**
تجلّيات المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريّة - فحص ميدانيّ لعيّنة من تلاميذ المرحلة المتوسّطة- أ. صليحة مكّي	**1015-995**
تجلّيّات مبادئ التّخاطب (قواعد التّخاطب) في كتاب البيان والتّبيّين للجاحظ د. بن يطو بن عمران	**1033-1016**
تحدي الرّقمنة في تعليم اللّغة العربيّة بالمدرسة الجزائريّة أ.مسعود خليل	**1060-1034**
تحيين الدّرس النّحوي - دراسة في طرائق الإصلاح التربويّة- أ. نوال حداد أ.د. محمد صغير أحمد	**1075-1061**
تداخل السّرد الروائي مع السّرد السينمائي في رواية "طير الليل"لعمارة لخوص أ. السعيد بولنوار أ. فريدة بوزيداني	**1090-1076**
ترقيّة الرؤيّة النقدية للّغة العربيّة -النص؛ الشعري أنموذجا-	**1114-1091**

أ.عيسات قدور سعد إشراف: نور الدين زرادي	
تصحيح ما في الصّحاح من التّصحيف والتّحريف **-من خلال لسان العرب-** أ. أحمد بن عجمية	**1143-1115**
تضافر الإيقاع والدلالة في شعر عبد الرحمن بن العقون د. عزالدين عماري	**1164-1144**
تطور دلالات المصطلحات الطبية في المعاجم العربية أ.عمر شيخه بلقاسم د. نصيرة إدير	**1187-1165**
تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها من المقاربة **التواصلية إلى تعليم اللّغة لأغراض خاصّة** د. كيفوش ربيع	**1210-1188**
تعليمُ المصطلح النّحوي في التعليم الابتدائي بين **الإيجابيّة والسَّلبيّة** د. رمضان مسعودي	**1232-1211**
تعليميّة القراءة في المنظومة التّربويّة الجزائريّة بين **الرّاهن والمأمول** د. الطيب العزالي قواوة	**1263-1233**
تعليميّة اللّغة لدى الطّفل الكفيف وفق النّمط الحرفي أ. سمية بلقاسم	**1277-1264**
تعليمية المفردات المعجميّة في كتب الجيلين" السنة **الأولى ابتدائي أنموذجا "** أ. سليمة آيت وعراب	**1302-1278**

تقيّيم كفاءة الرّسم الإملائي لدى تلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسط أ. أوشيش كريمة	**1326-1303**
التكامل الفكري والجمالي بين الفلسفة والأدب ط.د شعبان كحول د. السعيد مومني	**1356-1327**
تمثلات الأنساق السوسيونصية المضمرة في الرواية المغاربية المعاصرة-"رواية المستنقع أو التحليق بجناح واحد، للمحسن بن هنية أنموذجاً"- أ. أمير منصر	**1384-1357**
تمثلات المرأة المطلقة في قصة "الطلاق" (Berru) لديهية لويز د. حسينة فلاح	**1413-1385**
جُغْرَافْيَا الصّحراء في قصيدة "أَمِنْ آلِ أَسماءَ الطُّلُولُ الدَّوارِسُ" للمرقش الأكبر أ. راضية شافعي أ. فيصل حصيد	**1425-1414**
دراسة أنثروبولوجيّة في شرح الزّوزني للمعلّقات السّبع أ. يماني مبريك أ. يماني رابحة	**1442-1426**

كلمة العدد

أ.د. عبد الله العشي، رئيس التّحرير.

في اختطاف الأفكار

أغلب الأفكار الكبرى في التّاريخ، يتّم إما تأويلها من طرف جماعات مؤولة تخضعها لإيديولوجياتها ومصالحها، أو يتّم اختراقها وتسييرها وتوجيهها لغايات أخرى غير غاياتها الأصليّة، أو تتم قرصنتها واختطافها والاستيلاء عليها وإخراجها من سياقها وتغيير أهدافها، هذا ما حدث للديانات والثقافات والنّظريات والنّصوص الكبرى، أحب أن أشير في هذه الكلمة إلى مفهومين حديثين تم التّلاعب بهما واستعمالهما حسب المصالح والإيديولوجيات، أعني مفهومي الحداثة والعولمة فالحداثة كانت في أصلها مشروعا إنسانيا يهدف إلى نقل الإنسان والمجتمعات من نمط من التفكير إلى نمط أخر أكثر عقلانية وموضوعية وتقدما، كانت مشروعا فلسفيا نيرا، عمل عليه مفكرون وفلاسفة وأدباء وفنانون وعلماء ورجال دين وعيبها الوحيد إن أعددنا ذلك عيبا أنها نشأت في إطار حضاري متمركز حول ذاته، وكان يتهيأ للقيام بالسّيطرة على العالم، وكان من سوء حظ الحداثة.

التي هي أفكار ناعمة هشة، أن سطا عليها هذا النظام المتمركز حول ذاته ووظفها لصالح أهدافه، فتحولت الحداثة من مشروع إنساني يعول عليه في توجيه العالم نحو إنسانية أرقى وأفضل، إلى حالة تابعة له، إلى حداثة تغذي الاستعمار وترفده بما هو في حاجة إليه، فقد تحولت منجزات الحداثة في التّاريخ والجغرافيا والعلوم الإنسانيّة والعلوم التقنيّة وسواها إلى أداة في يد النّظام العالمي الاستعماري الجديد فحولها إلى أداة منافية لهدفها الأصلي ومدمرة له. وما حدث للحداثة حدث للعولمة أيضا، فالعولمة على المستوى الحضاري يمكن اعتبارها منهجا في التّواصل الحضاري، له أهدافه الإنسانيّة التي تمكن البشريّة من التواصل من أجل التعاون الثقافي والاقتصادي والعلمي، وتحجيم الخصوصيات الثقافية والدينية التي

قد تعيق هذا التواصل الإنساني، وتمكين الإنسان من العيش في إي مكان يختاره، والوصول إلى أية معلومة يحتاجها، غير أن تلك الأهداف الراقيّة تم تأجيلها أو تهميشها، أو محوها وإلغاؤها، حين هيمنت المؤسسات الكبرى، التي خلفها النّظام الكوني الاستعماري، على ظاهرة العولمة، فتغيرت هوية العولمة وأهدافها وغاياتها الإنسانية الكبرى، فأصبحت تابعة للشركات العابرة للقارات، والإمبراطوريات الإعلامية الكبرى، ووزارات الدفاع والخارجية وأجهزة الاستعلامات في الدول العظمى، ومراكز الأبحاث التابعة للمخابرات، والمؤسسات الدولية الخاضعة للدول الكبرى كمجلس الأمن، وصندوق النّقد، والبنك الدولي، ومحكمة العدل الدولية وغيرها.

وبسبب هذا، نجد الجدل دائما قائما بين معارض ومؤيد، للحداثة أو العولمة المعارضون ينظرون إلى منشأ هذه المفاهيم الذي تم في حضن الفكر والفلسفة والفن والعلم، ويقيمونها على أساس تلك الأهداف والغايات الإنسانيّة الكبرى، قبل أن يتم اختطافها والاستيلاء عليها وإعادة ترتيب هويتها وغاياتها، والمعارضون يركزن بصرهم على الصيغة المتحولة من الحداثة والعولمة، الصيغة التي أعيد تشكيلها خارج مخابر العلماء والحكماء والفنانين، حيث أعيد توليدهما من جديد ولأغراض لا إنسانية تماما في مخابر أخرى.

عبقريتان تتصارعان؛ عبقرية إنسانية أخلاقيّة تبدع، تولد من رحم الروح والمعنى والشعر والحكمة، وعبقرية طينية حيوانية نقيض للأخرى تشوش عليها وتفسد مسارها وتمحو منجزاتها حتى تفقدها كينونتها، وتفرغها تماما من حقيقتها، أغلب الأفكار الكبرى هكذا، تولد بهدف ومعنى وغاية، ثم يأتي ما يعدلها هدفا ومعنى وغاية، وهكذا تختطف الجماعات الدينية والأنظمة السياسية مفاهيم مثل الدين السلام والحرية والديمقراطية والحوار والتعايش، فيُفرض على الضعيف باسم واحدة من تلك الأفكار والمفاهيم أن يستسلم وينذل ويطيع.



الاستلزام ودلالة الحوار لأساليب الخبر في سياق الهويّة والمصير السّيرة الذّاتيّة (التّحول) لـ "مسعد بن عيد العطوي".

The commitment and significance of dialogue to the methods of news in the context of identity and destiny. The Autobiography (Transformation) of "Musaad Bin Eid Al-Atawi

أ. بلعيدوني محمّد*

تاريخ الاستلام: 2020.03.14 تاريخ القبـول: 2021.07.21

الملخّص: يقوم هذا المقال على ظاهرة الاستلزام الحواري كونها من أهم الظّواهر التي تميز اللغات أثناء عمليّة التّواصل، فعمليّة التّخاطب لا تحيل على معاني تؤخذ مباشرة بشكل صوري، بل لها استلزامات حواريّة أو تأويلات دلاليّة تحمل داخلها معاني ظاهريّة وباطنيّة، لأنّ أصل المقال هو المقام، الذي يعني السّياق العام لقراءة النّص إلى جانب ربطه بما يحيط به، سواء بالمخاطب أم المتلقي، باعتبار أنّ الحقائق قد تتجاوز كونها مجرد أخبار، وكيف إذا تعلّق الأمر بمكامن الهويّة وعنها. حيث تضمن نص السّيرة الذّاتيّة" التّحول" لـ مسعد بن عيد العطوي أبعادا تداوليّة متفرعة لكثرة تنوع الحوارات فيها التي اشتملت على معاني صريحة وأخرى مستلزمة.

الجانب التّداولي وموضوع اختلاف المعاني ودلالات النّصوص، إذ منها ما يكتفي بنفسها لفهم المقصود وتفسير معانيها، وما لا تكتفي بنفسها، فلا بد من تأويلها بالاعتماد على معطيات معينة تساعدنا على إدراك معانيها الخفيّة والباطنيّة، وعمليّة الانتقال من

*كليّة الأدب والفنون واللّغات أحمد بن بلة 1 وهران، الجزائر، البريد الإلكتروني: BELAIDOUNIMHMD@gmail.com (المؤلّف المرسل).

المعنى الحرفي إلى المعنى غير الحرفي السّياقي، هي التي يطلق عليها (Paul Grice) " بول غرايس" بظاهرة الاستلزام الحواري كتقنيّة للتفريق بين "ما يقال" و" ما يراد".

الكلمات المفتاحيّة: التّواصل؛ الخطاب؛ الحوار؛ الاستلزام؛ الهويّة؛ الآخر؛ العولمة.

Abstract : This article is based on the phenomenon of dialogic commitment, as it is one of the most important phenomena that distinguish languages during the communication process, because the process of communication does not refer to meanings that are taken directly in a form, but rather have dialogues or semantic interpretations that carry within them external and internal meanings, because the essay’s origin is the place, which means The general context of reading the text, in addition to linking it with its surroundings, whether it is the addressee or the recipient. Based on this, we will try in this article to address issues that have transcended Muslim women or are just news, and how if it comes to issues of identity and about it. As the text of the autobiography "Transformation" by Musaad Bin Eid Al-Atawi included sub-deliberative dimensions due to the wide variety of dialogues in it that included explicit and other meanings inferred through context.

The deliberative aspect and the subject of differing meanings and indications of texts, as some of them are sufficient for themselves to understand the intended and interpretation of their meanings, and what is not sufficient for themselves, it must be interpreted by relying on certain data that helps us to realize its hidden and mystical meanings, and the process of transition from the literal meaning of the expression to the non-literal context context, It is called (Paul Grice) "Paul grace" the phenomenon of compelling dialogue as a technique to differentiate between "what is said" and "what it means."

Key words: communication ; discourse ; dialogue ; commitment ; identity ; the other ; globalization.



1. المقدّمة: السّيرة الذّاتيّة هي معطى شخصاني يقوم على اختزال الواقع وانتقاء الوقائع بناء على قصديّة الكاتب التّفسيريّة والانتقاديّة، وخاصّة فيما يمليه الرّاهن وهي تفسير لحياة الكاتب بكل ما يكتنفها من ظروف وملابسات على إثر ذلك تنتهج السّيرة الذّاتيّة غالبا الأسلوب القصصي، لكن معظمها في العصر المعاصر تعكس الشّخصيّة الحالمة، الحامل لمعاني الصّراع، والقلق، مما يجعلها نصا حافلا بالعمق النّفسي يفسره القلق والتّوجس، وخاصّة عندما تتأمل في ذاتها من خلال تلمس الرّوح الحقيقيّة انطلاقا من المرجعيّة التّاريخيّة التي تختزل الماهيّة والوجود، حينها تدرك ديناميكيّة التّحولات قياسا بالامتداد الهوياتي، ذلك ما يفسر استراتيجيّة الآخر في اعطاء العلاقات التي تتساوق معها المراحل المتعاقبة وطمس معالم الانتماء التي تنتهي عند تمظهر الذّات المدركة لذاتها، عاكسة الواقع من زواياه المتعدّدة تعدّد السّياقات في الخطاب والتي تضمر في غالبها حسب السّياق الهوياتي دلالات توجيهيّة وانتقاديّة، وما تعلق بالهويّة والانتماء في خضم التّحولات الرّاهنة.

إنّ الوقوف على مكامن الذّات وسبر أغوار مقاصدها يستوجب التّمييز بين مضمون الخطاب والبناء الذي يحملها. فالمضمون يملي قولا ومعنى مستقيم الدّلالة، أمّا البناء فيوحي أكثر ممّا يقول، أي يترك موضوع الكتابة طليقا في فضاء التّأمل، وبعيدا عن القراءات المتماثلة التي تترك النّص مفتوحا ليتجدد عند كل قراءة تأمليّة تأويليّة. فهذه الضّرورة تدفع إلى البحث عن تقنيات علميّة لسبر الأغوار والدّلالات العميقة للإنتاج الأدبي، فالمواضيع التي تبني بها مادتها (السّيريّة الذّاتيّة) تنطوي دائما على إشارات دالة، كأنّ الموضوع لا يفصح عن ذاته إلاّ ليحيل على آخر أكثر اتساعا وشموليّة. وهذه المسافة بين الموضوع والإشارة المحايثة له تقصي أحاديّة القول والمعنى. فإلى أي مدى يمكن اعتبار النّصوص الأدبيّة المعاصرة كوثائق تاريخيّة واجتماعيّة لإدراك التّحولات وفهم الواقع؟ فما هي الآليات المناسبة لفك شفرات النّصوص واستنطاق الظّاهر (الشّكل) وإدراك المضمر؟، أو ما هو دور السّياق في انتاج الدّلالة وتحقيق التّواصل؟

ومن خلال هذا المعطى تتضح ماهيّة الخطاب الأدبي، الذي يعد من حيث هو بناء وتشكل، مضمون وسياق، يقتضي آليات تفكيكيّة ومنهج تحليلي تداولي، لبلوغ مرامي

الخطاب واستنطاق مكامن الدّلالة على ضوء السّياق العام، ويعد الاستلزام الحواري من أهم جوانب التّداوليّة لتبيان قيمة المقام التّواصلي وتحليل الأفعال الكلاميّة الموجودة وصولا إلى الأفعال الكليّة التي لها دور أساسي في تحديد جنس الخطاب ومقاصده التي تتحكم في حبكة الخطاب وتشكله.

2. الاستلزام الحواري: conversationnel implicature : ولقد قسّم علماء الأصول الدّلالة إلى ثلاث : دلالة المطابقة، ودلالة التّضمين، ودلالة الالتّزام، فالدلالة الأولى كدلالة لفظ الإنسان على معناه. والثّاني كدلالة لفظ الإنسان على ما في معناه من الحيوان أو النّاطق.

أمّا دلالة الالتّزام، فهي أن يكون اللفظ له معنى، وذلك المعنى له لازم من خارج؛ فعند فهم مدلول اللفظ من اللفظ ينتقل الذّهن من مدلول اللفظ إلى لازمه، ولو قدر عدم الانتقال الذّهني لما كان ذلك اللازم مفهوما، ودلالة التّزام وإن شاركت دلالة التّضمين في افتقارهما في نظر عقلي يعرف اللازم في الالتّزام والجزء في دلالة التّضمين؛ غير أنه في التّضمين لتعريف كون الجزء داخلا في مدلول اللفظ وفي الالتّزام لتعرف كونه خارجا عن مدلول اللفظ؛ فلذلك كانت دلالة التّضمن لفظيّة بخلاف دلالة الالتّزام، ودلالة الالتّزام مساويّة لدلالة المطابقة ضرورة امتناع خلو المدلول اللفظ المطابق عن اللازم وأعم من دلالة التّضمين"[1].

كما نجد أيضا السّكاكي الذي تحدث عن المعنى الحرفي أو الصّريح والمعنى المستلزم من خلال ما وضحه في كتابه:" مفتاح العلوم"، وتعرضه لأنواع دلالات الكلم دلالات وضعيّة، ودلالات عقليّة، حيث يقول:" لا شبهة في أن اللفظة متى كانت موضوعة لمفهوم، أمكن أن تدل عليه من غير زيادة ولا نقصان بحكم الوضع، وتسمى هذه دلالة المطابقة ودلالة وضعيّة ...كالسّقف مثلا في مفهوم البيت، ويسمى هذا دلالة التّضمين ودلالة عقليّة أيضا، أو خارجا عنه، كالحائط عن مفهوم السّقف، وتسمى هذه دلالة الالتّزام؛ ودلالة عقليّة أيضا"[2].

فمن أنواع دلالة المنطوق غير الصّريح دلالة الاقتضاء، فقد يستحيل التّحدث دون الاستعانة به (الاقتضاء) فله أهميّة كبيرة في العمليّة التّخاطبيّة، ونجد "الشّوكاني" يربط بنيّة الاقتضاء بعلاقة المتكلم بالملفوظ، وكذلك ربطها بوجود القصد أو عدمه باعتبار



أن " دلالة الاقتضاء هي توقف الصّدق أو الصّحة العقليّة عليه مع كون ذلك مقصود المتكلم"[3]، ومن ذلك نستشف أن دلالة اللفظ على لازم معناه لا بد أن تتوقف على ثلاثة عناصر أساسيّة:

– أن يكون المتكلّم صادقا، ومعيار الصّدق هنا هو الواقع، أن يكون كلامه مطابقا للواقع، وأن يكون ذلك المعنى المقدر مقتضى في الكلام"[4]؛

– صدق الكلام عقلا، ويكون المدلول فيه هنا مضمرا لصحة وقوع الملفوظ به عقلا أي ما يتدخل العقل مساعدا للوصول إلى المسكوت عنه، فيبني المتلقي مجموعة من الاستلزامات للوصول إلى المقصود الحقيقي وتقدير المسكوت عنه، وهو الذي يسهم في صحة هذه الاستلزامات، وكذلك في استمراريّة التّواصل بين المتكلم و المتلقي، بحكم أن هناك علاقة أو ارتباط بين المعنى الحقيقي و المعنى المجازي ليصح الكلام فالارتباط في قوله تعالى "وأسأل القريّة"[5] هو علاقة الجزء بالكل/علاقة مكانيّة، أي صرح بالمكان ليدل على أهل المكان، وفي قوله تعالى" وأنزلنا من السّماء رزقا" فقد صرح بالسّبب (المطر) وأراد به ما ينتج عنه مما تنبته الأرض. والمجاز هو شكل من أشكال التّعبير عن مقصود المتكلم بطريقة غير مباشرة، بالإضافة إلى أشكال أخرى كالكنايات والاستعارات، وهذا ما يقرب أكثر بين الاقتضاء ومفهوم الاستلزام الحواري.

كل من الاستلزام الحواري والاقتضاء مفهوم تداولي وكلاهما نتاج لنوع من المسكوت عنه غير المنطوق به، وكل واحد منهما يلجأ لملء تلك الفراغات الموجودة على مستوى ظاهر الخطاب (المنطوق)، إلى عناصر أخرى كالواقع والعقل، وكذلك المعلومات التي يتوفر عليها الخطاب للوصول إلى المسكوت عنه؛ لأنهما يعبران عن قدرة المتكلّم على أن يقصد أكثر مما يصرح به، ذلك أنّ الاقتضاء يشبه الاستلزام الحواري في كونه" يقدّم تفسيراً صريحاً لقدرة المتكلّم على أن يعني أكثر ممّا يقول بالفعل، أي أكثر ممّا يعبّر عنه المعنى الحقيقي للألفاظ"[6].

كلاهما يعتمدان على استدلالات، تبتدأ من العناصر المنطوقة إلى غير المنطوقة والمقصودة، وذلك بالاعتماد على القرائن الحاليّة والمقاميّة، ذلك أنّ الاستدلال يتصل بالدّليل والدّلالة واللزوم والاستنتاج والاستنباط والاقتضاء، والبرهان والقياس والحجة"[7]

ففي الاقتضاء، فالمعنى لا يستقيم إلاّ إذا أدرك المتلقي الكلام المحذوف ليصدق كلام ويستقيم معناه، وهذا الصّدق ضروري في كل عمليّة تواصليّة إبلاغيّة، باعتبار أنّ القراءة تنفتح على عدة دلالات للوصول إلى الحقيقة المرجوة، وتكون القراءة إيجابيّة في إيقاظ النّص النّائم وخلخلة وجوده وكمونه إلى الفاعليّة ليعطينا تفاصيل أكثر للوصول إلى إنتاج قراءات متعدّدة وتوسيع المعاني إلى عوالم أخرى، فالتّأويلات المتعدّدة تكرر إنتاجيّة الرّوايّة وتعطيها وجها جديدا وتأويلات مغايرة وتجعل البناء اللغوي له قابليّة للتجدد، "إنّ العمل المغلق يكون وحيد المعنى ويفترض تأويلاً حرفياً، فكل عمل فقد اللغة يرتكز على بلورة هذا الفهم الموحد للنص، يكون العمل المفتوح متعدّدا يتخلص من كاتبه ويتجاوز العصر وإطار المجتمع حيث تم إنتاجه ويمكنه أن يغتني بدلالات جديدة، أي ملتبس، أحيانا يكون مناقضا تماما لما رسمه له في البدايّة، نتيجة للوجه المزدوج للدلائل، يتكون المعنى المخالف ويكون هو نفسه ثريا"[8].

3. السّياق التّواصلي وتوجيه دلالة الخطاب: تحمل اللغة في مضامينها أبعاداً سياقيّة مختلفة: سياسيّة، واجتماعيّة، وتاريخيّة، ونفسيّة، لذلك فإن قوانيننا الخاصّة غير كافيّة لقيم الكلام، فاستعمالها وفهمها يستدعي معارف غير لسانيّة، لذلك جاءت التّداوليّة لتجمع بين التّركيب والدّلالة والسّياق، بعدما شيدت الدّراسات السّابقة قصورا واضحا في إجراءاتها ونتائجها، لاهتمامها بالمستويين التّركيبي والدّلالي أو بأحدهما. فالتّداوليّة تعنى بدراسة اللغة في السّياق من خلال الظّروف المحيطة بها من مكان وزمان والتّخاطب.

إنّ تسييق الخطاب إجراء رئيس تقوم عليه الاستراتيجيات التّداوليّة، فالسّياق من العوامل المعينة على فهم مقاصد الخطاب، إذ إن إدراك حيثيات السّياق إدراك للمعنى وهكذا نجد التّحليل التّداولي للخطاب يتكئ على القرائن اللغويّة والمؤشرات التّلفظيّة المحددة للسياق اللغوي، وعادة ما تكون هذه المؤشرات وحدات لغويّة من قبيل الضّمائر وأسماء الإشارة، وظروف الزّمان والمكان، والصّيغ الانفعاليّة الذّاتيّة.

فإذا كانت القرائن اللغويّة تمثل سياقا تلفظيا، فإنّ السّياق أيضا هو: "مجموعة الظّروف الاجتماعيّة التي تؤخذ بعين الاعتبار لدراسة العلاقة الموجودة بين الظّواهر اللغويّة والاجتماعيّة، وتعرف بالسّياق الاجتماعي للاستعمال اللغوي، أو سياق الحال فالسّياق الاجتماعي من المعينات أو القرائن التي ترد في الخطاب الشّفهي أو الكتابي



وتحيل على أطراف التّواصل، وهذا هو المبدأ العام الذي انطلقت منه هذه النّظريّة في تفسير الأفعال اللغويّة، "باعتبار أنّ النّصوص مكونات للسياقات التي تظهر فيها، أمّا السّياقات فيتم تكوينها وتحويلها وتعدّيلها بشكل دائم بواسطة النّصوص التي يستخدمها المتحدثون والكتاب في مواقف معينة"[9].

كما ارتبط مصطلح السّياق بمصطلح المقام، والمعنى السّياقي بالمعنى المقامي حيث إنّ" المعنى المقامي معنى يفهم من الموقف الخارجي الذي قيل فيه الخطاب أو من القرائن الخارجيّة التي تصحب اللفظ من الموقف الاجتماعي الذي قيل فيه النّص أو الدّوافع التي لها دور من زاويّة أخرى كونها الحافز الذي يفرض استراتيجيّة معينة للبناء الشّكلي والتّركيب التّلفظي. فالمقام هو العالم الخارجي الذي أنتج فيه النّص ويدخل في تحديد دلالتّه والمراد به، مثل المكان والزّمان والمشاركين في الحدث، والمناسبة التي قيل فيها"[10].

يعرف ابن خلدون اللغة على إنها" في المتعارف عبارة المتكلم عن مقصوده " فكل متكلم إلا وله قصد معين وغايّة يسعى إلى بلوغها سواء أ كانت إخبارا، تأثيرا، تغيير سلوك، أمرا أم مجاملة...إلخ.

وعليه فمعيار القصديّة" يتضمن موقف منشئ النّص من كون صورة من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا (متسقا ومنسجما) يكون وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غايّة بعينها"[11].

فمن جهة أخرى يستمد النّص دلالتّه من قصديته، إذ "تكمن وظيفته في قصديته ومن جهة أخرى تؤثر هذه القصديّة في بنائه، فكلما اتسم بالاتساق والانسجام كلما كان يتجه نحو تحقيق غايته"[12] ، ومعنى ذلك أنّ كل فعل كلامي إلا وله قصد معين وليس أمرا تلقائيا، لأن المتكلم لديه غرض يريد إيصاله، فالتّداوليّة إذن تركز على القصديّة من خلال الاتصال اللغوي في سياق معين؛ لأنّها تدرس اللغة التي يستعملها المتكلم ومدى استقبالها عند المتلقي، وهكذا تتوزع القصديّة بين المتكلم والمخاطب، بل إنها عصب الكلام و سبب ديناميته ويعني هذا أن التّفسير بوصفه كلاما وجملا و ملفوظات لغويّة يحوي مجموعة من المقاصد المباشرة أو الضّمنيّة، سواء أفصح عنها الخطاب أم

أضمرها، كما لمح "حازم القرطاجني" إلى بعض عناصر الاتصال اللغوي وعلاقتها بالأدب، حيث ذكر أن الأقاويل تختلف مذاهبها و أنحاء الاعتماد فيها بحسب الجهة أو الجهات التي يعتني القائل فيها بإيقاع الحيل التي هي عمدة في إنهاض النّفوس لفعل شيء أو تركه، وتلك الجهات هي ما يرجع إلى القول نفسه (الرّسالة)، أو ما يرجع إلى القائل (المرسل)، أو ما يرجع إلى المقول فيه(السّياق)، أو ما يرجع إلى المقول له (المرسل إليه)"[13].

ولقد عنيت التّداوليّة بالمتكلم بوصفه طرفا في الخطاب يمتلك سلطة القول وبالمخاطب لامتلاكه أدوات التّلقي وكذلك بالقصديّة باعتبارها منطقة مشتركة تجمع المتكلم والسّامع، وقد قامت هذه النّظريّة على المقصديّة وإن كانت المقصديّة " تلك الشّبكة العلائقيّة من الأفكار والقيم والرّموز، فهي المفاتيح الأساسيّة المعتمدة بين الباث والمتلقي"[14]، فقد جاءت كنتيجة حتميّة بعدما أَعطي الاعتبار للمتكلم ومقاصده، ثم للنص، وكل ما له علاقة بسلطة الكلام الفردي أو بالفكر المطلق.

فإذا كانت التّبعيّة المقصديّة للمتكلّم، فإن المتلقي قد يتحكم فيها أيضا، حسب زاويّة معينة أو مرجعيته الخاصّة فحين يضطر المتكلم إلى تكييف خطابه حسب رغبات المتلقي، يمكننا القول: إنه: لم تخل كتابة من الإشارة إلى القصد والمقصديّة؛ لأنّ المميز الأساسي بين قطبي التّواصل (الإنسان وغيره) المقصديّة، ولكن هناك من يجعلها على ما ورد فيه جذرها صراحة أو ضمنا، ومنهم من جعلها مسبقة، كما أن منهم من جعلها ميكانيكيّة موجهة، بيد أنها لا تقتصر على المتكلم، ولكنها تشتمل على المتلقي، ولهذا فقد تتفق المقصديتان درجات من الاتفاق، وقد تختلفان درجات من الاختلاف، ولعل هذه المفارقة تقتضي وجود نقطة عبور وتلاقي للبث في إشكاليّة العلاقة بين التّصريح والتّلميح، و كذا السبل لتحقيق التّواصل.

4. ديناميكيّة التّحولات وأسئلة الهويّة من الموجود إلى الإيجاد: إنّ الهُويّة هي كلمة حديثة في اللغة العربيّة، وهي اسم مصاغ انطلاقاً من الضّمير المنفصل " هو" لتحدد بذلك السّمات المميزة للأنا مقابل الآخر "هو"، فهي "الشّفرة" التي يمكن الفرد عن طريقها أن يعرف نفسه، في علاقته بالجماعة الاجتماعيّة والثّقافّة آّتي ينتمي إليها، وعن طريقها يُتعرّف عليه باعتباره منتمياً إلى تلك الجماعة"[15]، ومن هنا نستطيع القول أن الهويّة



عبارة عن مجموعة من الصّفات المميزة والمتكاملة، المتفاعلة فيما بينها لتعطي لشخص أو شعب معين أو أمة معينة مميزات يعرف بها.

مسألة الهويّة العربيّة بما فيها هي وسم للكينونة والوجود، إذ إن الهويّة باعتبارها تمثلا يتم إدراكها أوليا عبر الاحتكاك بما هو مختلف بينما الهويّة بوصفها تفردا ترسخ إلى حد كبير عبر نقطة تقاطع فئات الهويّة بوصفها تمثلا. وهذا القلق وكذلك التّمثل يسهم في إثرائها.

لقد برزت الجذور التّاريخيّة للهويّة العربيّة بشكل ملفت في السّيرة العربيّة المعاصرة حين كان للبيئة أثر كبير في تشكيل شخصيّة عربيّة قبل الإسلام وفرضت البيئة العربيّة قبل الإسلام على ساكنيها مزاجا حادا، قلما يشاركم فيها أحد من البيئات الأخرى، وتمثّل هذا الميزاج في المفارقات الضّديّة التي تثير العجب وتدعو للتساؤل عن اسبابها: الشّجاعة الجبن الوفاء الغدر الكرم البخل الأمانة والخيانة... إلى أن انتقل التّساؤل في ظل الصّراعات والمستجدات التي تحول معها مفهوم الهويّة بناء على محاور أفرزت مجموعة من أسئلة المصير والانتماء. وقد تبدو اشكاليّة الهويّة وامكانياتها الدّلاليّة: اللغويّة والفلسفيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة. وما تثيره من جدليات تنتظم في ثنائيتين:(الذّات والآخر)، (الأصالة والمعاصرة)، (الثّقافة والمثاقفة)، من أين إلى أين؟ من الانغلاق إلى الانفتاح. ما جعل العمل الأدبي كيانا عضويا متصلا بالكون كله، فإنّما بذاته يخفي ظاهرة بداخله ويتصل داخله وخارجه، وهو كيان مكون من عناصر شتى، تتحدد عبر تفاعلات كثيرة قبل إن تصير "هو"، فالنّص لم يبدع نفسه بذاته لذاته بل أبدعه مبدع من تجربة أو مدنيّة معينة يكون قد نشأ في بيئة مستقرة أو مضطربة وهو إلى ذلك وريث ثقافة معينة"[16].

فقد برزت الواقعيّة كمدرسة أدبيّة مستقلة واضحة السّمات إلاّ بعد منتصف القرن التّاسع عشر"[17]، لأنّ العمل الأدبي بات يستمد أحداثه وأشخاصه من الواقع أو مما يتقبله العقل، وهو يسعى إلى تحرير الذّات المفردة، وتحرير الإنسان بشكل عام وتطهيره من عقد الخوف والانحراف، ومن أقرب الأجناس للواقع والواقعيّة هو جنس السّيرة الذّاتيّة، التي باتت تشتغل على البحث في الهويّة نظرا للتصدعات في ظل الصّراع

الهوياتي وهم الانتمائي، الذي أعطى للذات معاني تجاوزت الفرديّة إلى القوميّة، وخاصّة ما تعلق بالأسس التي ارتهنت بها القيم وتشوهت من خلالها الهويّة، وباعتبار ذلك نضع أصبعنا على مكامن الآخر الأزلي والممتد بكل وسائله حسب الحقب والفترات والظّروف، إذ إن الآخر يتشكل تقابليا للذات، فكيفما كانت الذّات يكون.

باعتبار ذلك، " فالنّص ليس منتوجا جماليا فقط بل ممارسة دالة، إنّه عمل ولعب فهو ليست مجموعة أدلة مغلقة ولكن كتلة أثار متحولة"[18]، حيث أصبح الكاتب" هو المؤرخ الحقيقي"، لكثير من أحداث الأمة وقضاياها، من خلال شخصيات مأزومة فكريا، ومهمشة اجتماعيا مغتربة ثقافيا وانسانيا. هذه الشّخصيات التي تعاني عكست وضعيّة الكاتب كشخصيّة طالها التّهميش وعضها الدّهر بسلطة تصادر الفكر وتفرض آخر، مما جعلها تناضل من أجل نفي عذابات الذّات لتحقيق أهداف المجتمع، فصارت تشغل اليوم مكانة رفيعة في شرفات فنون القص"[19].

إنّ سير "**التّحول**"، "واقعيّة لا بالمعنى المبتذل لمفهوم الواقعيّة، كاستنساخ أو كظل للواقع بل كبناء دلالي يرصد سيرورة الوعي بالفضاء كسند للهويّة لدى الشّخصيّة السّيريّة إلى التّأمل فيما بعد الواقع المعطى في النّص، فليس ثمة فضاء ثابتا، إذ نجد الفلسطيني ممثلا بالكاتب ليشمل الضّمير الجمعي المعبر عن أحلام البشريّة جمعاء، وتأتي كل تلك المعاني المؤكدة على الشّعور بالضّياع والرّغبة في الاستقرار محاصرة ب: الشّبابيك، "الحروب الأهليّة في الطّريق بعدما أخذنا في رحلة من دمشق إلى بيروت"[20].

ومن الوجهة التّاريخيّة نجد السّيرة الذّاتيّة إلى جانب كونها نوعاً أو جزءاً من جنس التّاريخ العام، إلا أنها تأخذ من بعض حوادث التّاريخ أو شخصياته أساسا لبنائها كتاريخ شعبي، وقد أخذت هذا الاتجاه في رحاب الرّومانسيّة لأسباب تاريخيّة وسياسيّة، منها الاعتزاز القومي، وأسباب فلسفيّة اعتنقها أكثر الرّومانسيين، كالرّغبة في الهروب ورفض الواقع المعيش، انتقادا لتوجهاته الفكريّة والأيديولوجيّة، ويأسا منه وثورة عليه"[21]، فهذا ما يعكس الإحساس بالعصر واستيعابه "[22].

فإنّ الذّات العربيّة لا تستطيع أن تضع حدودا تشكل حدودها وتحمي خصوصياتها بالمفهوم السّياسي والثّقافي، لأن مفهوم الانتماء تخطى إطاره الجغرافي والهندسي إلى أبعاد لا يستوعبها المكان، من قيم، وفكر، ثقافة، إذ أن المكان في حقيقته هو انعكاس



لواقع اجتماعي وثقافي، وفي ظل هذا الانفتاح وحضور الآخر، بات يطرح عديد الأسئلة الوجوديّة، في إثارة دلالات تنشطر بين التّوجس من الذّوبان في الآخر، والكفر بالانتماء وطمس الهويّة، فتجد الذّات نفسها مغتربة في مكانها وبأفكارها، حتى نقف على أمكنة معلومة وأمكنة مجهولة غريبة" تحرك فكرا وجدانا في الذّاكرة"[23]، فلنتأمل ماذا قال التّاريخ عنا، وماذا فرض علينا الواقع؟

التّحول في النّص السّيري لمسعد بن عيد العطوي وإن توقف أو تأسس على المستوى الذّاتي في قصة حياته، فقد ارتبطت ارتباطا وثيقا بالمستوى القومي عبر مراحله التّاريخيّة المتعاقبة، واتخذت من المحطات المفصليّة التي اشتغلت عليها لما تمر عليه الأوضاع العربيّة في ظل التّجاذبات والصّراعات التي تطبع على حالة العالم الذي بات يسعى لمحو الفواصل وفتح الأبواب نحو العولمة والعلمانيّة، من خلال خلق التّصدعات وتسويق الأفكار بعد تنميقها بزخرف المادة، وتطعيمها بقرارات وشعارات حقوقيّة، مستغلا بذلك استراتيجيّة خلق فراغات بالتّشكيك في كل ما من دونه استحداث التّحولات على المستوى الثّقافي والفكري والقيمي. فقد أفضت قصة حياة الدّكتور مسعد عن بعد انتقادي لأوضاع الحاضر وربطها بالماضي، ليعطي دلالة المسخ والانسلاخ، مشتغلا على أسئلة وجوديّة، يتحدد معناها حول الهويّة والمصير، كيف كنا وكيف أصبحنا، فماهي أسباب التّحول؟

تختلف دلالات (التّحول) من مستوى إلى مستوى آخر، حيث نجدها تتناوب ما بين الذّاكرة الفرديّة والذّاكرة الجماعيّة، والذّاكرة التّاريخيّة. فلو رجعنا إلى مستوى التّجربة الشّخصيّة أو الذّاتيّة الخاصّة بالكاتب (مسعد) لوجدناها من الصّفحة الأولى للسيرة الذّاتيّة إلى نهايتها تنسج خيوطها من الذّاكرة الجماعيّة والتّاريخيّة، لتخلص في النّهايّة إلى بساط السّيرة الذّاتيّة، ولعل هذا ما يقودنا إلى تساؤلات تثيرها النّزعات والتّوجهات والمقاصد المتحكمة في بعث محطات بعيدة بعدا زمنيا ومكانيا، لتنساق مع زمن الحكايّة أو اللحظات التي تتماهى والرّاهن لتداخل الأزمنة التي تنتهي إلى سياق العلاقة بين المراحل والأزمنة، تنتظم في أنساق اجتماعيّة وثقافيّة وفكريّة، كما أنّ ظاهرة التّكثيف الحدثي والتّوثيق التّاريخي، الذي لم يكن تلقائيا بل وفق ديناميكيّة تجاوزت التّرتيب

الزّمني، بحكم أنّ الكاتب أخضعها لمنطق السّياق الحدثي في انسجامه على أساس المقصديّة المبنيّة على معالم زمكانيّة لتقفي أثار التّحولات، أي علاقة ما كان بالكائن وذلك من منظور استشرافي. فقد استطاع المنجز السّردي العربي في العصر الرّاهن(المعاصر) أن يخترق الفضاء ويختزل الزّمن بركوبه موجة جديدة للكتابة السّرديّة التي تعتمد على التّأصيل والتّجريب والعجائبيّة"[24].

والكاتب السّعودي مسعد بن عيد العطوي ينتمي إلى هذا التيار، تيار التّأصيل الرّوائي العربي الذي يهدف إلى تشخيص مفارقات التّاريخ القريب واليومي حالا بحال ويبني منجزا سرديا له خصوصياته النّوعيّة لا يقف فيها التّراث تمثالا جامدا أو واجهة فحسب بل يوظفه بحيث يغدو المتن الحكائي المستوحى من التّراث بشخوصه ولغته وفضاءاته استعارة يتكئ عليها لتعريّة الواقع الحالي أو الماضي الذي لم يدفن بعد.

وعلى هذا النّحو حين نحاول كشف علاقة النّص الدّاخلي بشبكة دالة عبر النّص–داخل التّاريخ –نكون قد وصلنا إلى رؤيّة واعيّة بعمق التّحولات، فلو نظرنا إلى نص" التّحول" لمسعد كتجربة مخصوصة في الزّمن له طابع رمزي لا ينحصر في المعنى فقط بل ويرتبط بالإحالة؛ لأنّه يعوض شيئا يمثل جزءا من العالم ومرحلة من مراحل حياته الخاصّة، التي تعدّ منبراً ورؤيّة للواقع العربي، وهذا المعنى ينبئ بمدى إدراك حقيقة الذّات وفي الوقت نفسه مؤشر على معرفة الآخر ومكامنه، ذلك ما يجعلنا نكون عن الماضي والشّخصيّة معا صورة مختلفة عن تلك التي تسرد في السّيرة الذّاتيّة عادة ضمن متواليّة من الأحداث.

والواقع أنّ البحث في معنى الحياة (الهويّة) في السّيرة الذّاتيّة غالبا ما يتم تحت تأثير الحياة الخاصّة لا العامة، أي من خلال مراحل قوتها و ضعفها وصعودها وانحدارها، فلا يسعى المؤلف إلى استرداد ماضيه بل إلى التّملك المعرفي بحسب رؤيته له، ألا يمكن القول أن الكاتب عندما يكتب سيرته الذّاتيّة وهو يحاول الالتّصاق بالحقيقي والواقعي، ففي هذه الحالة يدرك أن كتابته هي التي تعطي المعنى لحياته وذلك يكون للإنتاج المتخيل نصيب من الواقع، الذي يعتبر أساساً مبنياً على مجموعة من الأسئلة المصيريّة والوجوديّة الميتافزيقيّة، بحكم أن استحضار الواقع ليس لذاته وإنّما



لدلالة انتقاديّة نابعة من أسئلة تأمليّة عبر مراحل حياة الشّخصيّة، سواء أكانت بنزعة ذاتيّة أم بنزعة قوميّة .

فإنّ مردّ ذلك المنظور الكاشف يقوم على مرتبة عاليّة خلف الكاتب للنظر حول جوانب كل ما يرمي إليه، وهذا يعود إلى أمرين: خصائص ذاتيّة متميزة. المؤلف في علاقته بتجربة في متعلقة بعالم الباديّة(القبليّة)، ثم تليها مرحلة المدينة والتّجربة نفسها في السياق العام بالحياة الشّخصيّة، فالمرحلة الأولى تراءت لنا في السّياق العام أنّها مرحلة الطّفولة الشّاهدة على الزّمن الممتد إلى العصور السّابقة كمرجعيّة تاريخيّة وثقافيّة فالعادات والتّقاليد والأعراف هي مظاهر راسخة في الحياة الاجتماعيّة إلى جانب الرّعي والزّراعة وغلبة الزّمن الطّبيعي الدّائري، الذي يدل على الثّبات والدّيمومة المبنيّة على استراتيجيّة المواسم والمناسبات (الدّينيّة، الثّقافيّة، الاجتماعيّة).

والظّاهر أنّ هذا الاعتراف لبنة من لبنات اليقين في النّص، قد يكون مجرد سراب خادع أيضا؛ لأن السّيرة الذّاتيّة بدورها ترمي في نظر مؤلّفها إلى إقامة يقين آخر له هويّة كليّة تشكلت في زمن ومكان وفق محددات وجوده الاجتماعي والنّفسي والثّقافي والتّربوي باعتبارها نصا بعديا وليس قبليا، تعكس حقائق انسيابيّة تحقيقا للذات، ومع ذلك يبقى للتيــار الوجودي ظهـورا في النّـص وخاصّة في احتوائه ونزوعه نحو البحث في الهويّة عبر سراديب و محمولات الزّمكنيّة وإعادة بعثها في نظرة استشرافيّة، على إثر المفارقة بين الظّروف والمعطيات في الباديّة وما هي عليه في المدينة من تحولات –ليست تلك النّابعة من ديناميكيّة الموجود والثّابت– حيث غيبت المرجعيّة الثّقافيّة والفكريّة حتى بات مفهوم المدينة مجرد قالب مادي يغطي الهجين المستورد تحت طائلة الشّعارات الحقوقيّة الدّاعيّة إلى الحريّة الهادمة لكل قيم الانتماء والهويّة مما جعل المدينة –في أغلب الأعمال الفنيّة العربيّة المعاصرة– تحمل صورة سلبيّة المغزى الذي جعل الكاتب مسعد بن عيد العطوي يعطي لمرحلة الباديّة(الطّفولة) فضاء سرديا ومحطات مشهديّة ووقفات وصفيّة للكشف عن حجم المساحة بين الذّات بتشكلاتها ونزعاتها (الوطنيّة، القوميّة) وعلاقتها بالآخر، حيث أن هذا الأخير يتشكل حسب تشكل الذّات،

وهذه المعادلة تقتضي من الذّات لمعرفة ذاتها وإدراك مكامنها معرفة الآخر ومتابعة مخرج السّهام ومكان وقوعها لإدراك استراتيجيّة الآخر وتقويضه.

إنّ القارئ لسيرة "مسعد" يستشف أن الكاتب لم يقصد أن نقرأ فحسب؛ فالقراءة ليست غايّة في حد ذاتها، إّنما هي وسيلة لبلوغ غايّة أسمى واستلزامات أعمق توصلنا إليه الحكايات المتناسلة داخل النّص السّيري" فالسّيرة عند مسعد ليست حكايّة تُحكى وإّنما هي حفر في الذّاكرة وغوص في الغريب والمفاجئ، وبعث المنسي، وسبر أغوار التّاريخ ليثير من خلالها تساؤلات– كان لابد أن تلفت انتباهنا في هذا الواقع– من غير أن يجيب عنها، فليست تلك وظيفتها، وهذا يعني أن السّيرة لا يقين لها ولا تدعو إلى يقين وإنما هي تزرع الشّكوك وتضع العالم بأسره في حالة أزمة لأن غايتها هي أن تثير السّؤال لا أن تقدم أجوبة ...(التّحول) السّيرة هي إشارات ومعالم لقراءة الواقع، لم تجب وليس من شأنها أن تجيب وإّنما ظلت تسخر وليس أفضل من السّخريّة جواباً على ذاك السّؤال.

فمن البدايّة يدعو الكاتب القارئ العربي أن يستيقظ من غيبوبته لاكتشاف الاستعمار في ثوبه الجديد، وترغمه التّحديات المعاصرة والضّربات المتتاليّة على تتبع أثار الآخر في الذّات العربيّة، فاتخذ مسعد من المكان جسرا يمتد عبره الزّمن ملتقطا الحقائق التّاريخيّة وتصويرا للواقع، " بل انشغل بإحالاته، وأبعاده، ومرجعياته وما يمكن أن يثيره في بناء السّيرة (التّحول)"[25].

في موقف يدعو إلى الحسرة واليأس، يقفز السّرد المرتبك من الحاضر دون فاصل إلى مساءلة التّاريخ عن العرب(الهويّة)، عبر رحلة تاريخيّة إلى جبل طارق في إشارة" من السّائق إلى السّجون الأثريّة ومراكز التّفتيش، ولست أدري هل يريد به سجون المسلمين أو سجون للمسلمين ومحاور التّفتيش التي قام بها الأسبان بعد إخراجهم للمسلمين"[26] إذ كنا أصحاب الأرض في أراضيهم، حتى غدر بنا الزّمن وعادوا أعداء في موطننا ملكوا الألباب وزيفوا الأنساب بالألقاب.

تتمثل أهم دلالات التّحول عند مسعد مبنيّة على حدث التاريخ الأندلسي في أشد فترات السّقوط والانهيار العربي والإسلامي؛ ليعبر عن الواقع الذي يعيشه العرب والمسلمون في الزّمن الحاضر. فقد فرض الواقع العربي نفسه على الكاتب، وشكل دافعا



قويا للحديث عن مأساة الأندلس والسّم المندس للنظام العالمي ضد العرب والمسلمين. إنّ سقوط الأندلس وغرناطة بالذّات تلقي بظلالها من التّشابه والامتداد في عصرنا الحديث يقابلها، حيث يعاني عالمنا العربي من الهزيمة والذّل والضّعف والهوان، ويشمل كل هذا أقطار الوطن العربي والإسلامي، مما ينذر بعواقب وخيمة في المستقبل، قد لا تقل عن مأساة ضياع الأندلس وانتهاء وجود العرب والمسلمين فيها.

فليس ذكر السّجون والمسلمين، السّلاسل والأغلال(سجون جبل طارق)، إلاّ دلائل على الصّراع الأزلي فالأندلس نقطة تختزل كثيراً من الأسئلة التي لم نجد لها جواباً إلاّ ممّا يجري ويحصل من نكبات متواليّة، وكأن عهد الأندلس الضّائع يحي الذّاكرة وينبئ بمستقبل فلسطين، وكأنّ بهذا يجعل من ضياع الأندلس صورة من ضياع فلسطين الذي عبرت عنه اتفاقيات (أوسلو)، وهذا الرّمز بكل تفرعاته التي تضم أسماء إنسانيّة كشخصيات تاريخيّة، وأسماء مدن أخرى مثل (طليطلة) و(القليقلة) " مستعمرتين اسبانيتين"[27] ، فضلا عن البحر الذي لا يرى فيه أحلامه، ويطول مشواره نحو ذلك المكان.

فقد أبان هذا النّسق على دلالات عميقة للتحول تكشف على استراتيجيّة تقليص مساحة العرب وتغيير الخريطة السّياسيّة، وتحويل الحدود، وتطويق الإسلام. كشف الكاتب عن أهم العلامات الدّالة، تشكل بؤرة الانتقاد، كونه المشكل والعائق الأساسي في المشروع العربي، فدلالة الحدود بمثابة الفواصل التي تدعمها السّيادة الوطنيّة والقوميّة في ظل التّجزئة، في وقت أنها أفرغت من محتواها، حينما أسس" الشّبك الحديدي الذي يفصل العقبة الأردنيّة عن التّواجد الإسرائيلي"[28]، وكان المقام يقتضي" الاتصال أو الاتحاد مع فلسطين". لتبرز قيمة الدّال المكاني" الأندلس"، وهذا ما يشعر بامتداد جذور التّاريخ الغابر في حاضرنا المشابه، وتتداخل الأزمنة بكل ما يسوقها من عوامل؛ لتؤكد أن التّاريخ يستعيد ذاته في لحظات انكساره، والتّحديق في الماء ليس إلا صورة مستوحاة من الذّاكرة الطّبيعيّة لـ (الأندلس)، فالحاضر ليس إلا امتدادا للماضي، وما الماضي إلا صورة مدركة مكتملة التّفاصيل.

ويكون المكان الفلسطيني قد استرسل الزّمان الأندلسي، إذ إن الوقائع الأندلسيّة حلت بالوقائع العصريّة، والجيل الفلسطيني اكتسب بعض قسماته من جيل الأندلس، وقد جاء كل ذلك معبرا عن حالة نفسيّة تتأرجح بين اليأس والإصرار، انطلاقا من أن الوصول إلى "الأندلس" لم يعد حلما قائما، فهل يستحيل الوصول إلى فلسطين كما قد استحال الرّجوع إلى الأندلس؟ وهل يئِس الكاتب مسعد من الوصول في رحلاته إلى فلسطين بقدر غروب "قرطبة" في الذّاكرة، بل تلك الذّاكرة النّابضة القابلة للتفجير إلى حلم، هذا الحلم الذي تجسد وعيا داخل الذّاكرة.

فعندما نقول أنّ فنّانا ما يتمتع برؤيّة دراميّة، فإننا نعنى أنّه قادر على إدراك المتناقضات في موضوعيّة والتّقاطها، باعتبار ذلك ابقت الموضوعات الهويتيّة السّيرة الذّاتيّة المعاصرة ضمن تشكلها الدّرامي، تعني الدّراما في أبسط معانيها الصّراع والحركة، والتّفكير الدّرامي" هو ذلك اللون من التّفكير الذي لا يسير في اتجاه واحد وإنّما يأخذ في الاعتبار أن كل فكرة تقابلها فكرة، وأن كل ظاهر يستخفي وراءه باطن"[29] حيث يكون الصّراع بين المواقف والأفكار. والدّراما المقصودة هنا ليست بالمعنى المسرحي، وإنّما هي بالمعنى العام" الصّراع في أي شكل من أشكاله"[30].

لقد تعامل مسعد مع الأمكنة الخارجيّة بمنطق الرّؤيّة ببيئته التي عاش فيها، ويفسر موقفه قياسا على الأمكنة الدّاخليّة (المملكة)، وإن يكن على حد قوله " يبدو أنّ الأمر من هذه الرّحلات يهدف إلى إعطاء العواصم لونا تراثيا سياحيا"[31]، والتّراث هنا كل ما ينم على أصالة الثّقافة، "هو الموروث الثّقافي والاجتماعي والمادي، المكتوب والشّفوي الرّسمي والشّعبي، اللغوي وغير اللغوي، الذي وصل إلينا من الماضي البعيد والقريب"[32]. وهذا التّعريف يحاول أن يراعي الشّموليّة في تحديد التّراث، فهو يضم مقومات التّراث جميعها، الثّقافيّة منها مثل: علم الأدب والتّاريخ واللغة والدّين والجغرافيّة والعوامل الاجتماعيّة مثل: الأخلاق والعادات والتّقاليد، ومن ثم العناصر الماديّة: كالعمران وأخيرا ما يتضمنه من تراث شعبي يتمثل في المكتوب والشّفوي واللغوي وغير اللغوي كونها أثار من كان قبلنا، كيف كانوا، قصد التّنبيه إلى ما أصبحنا عليه، ولكن ما يبطنه المكان لا يظهره اللسان، إلا من ظلال النّسق العام، ومن ذلك ألبس كل مكان صفاته الغالبة تصنيفا لها، في أبعادها السّياسيّة، والثّقافيّة، والاجتماعيّة والأيديولوجيّة.



فالمقصود هنا هو الآخر بروحه، وعندما نقول الآخر يتبادر إلى أذهاننا (الغرب) بوعي أو دون وعي، الذي طالما نقبت عليه الذّات ورسمت معالمه في عالمها بضمير الغيبة(هم)، الذي يشير إلى جماعة الاتحاد، وها هو يظهر على شاكلته، انطلاقا ممّا أفرزته" أحداث 11 سبتمبر 2001 طاغيّة، وأعلن لنا أن رؤيتهم هي رؤيّة أمريكا وأدركنا من خلال اللقاءات في بريطانيا وفي الدّنمارك غيرتهم من التّحالف بين المملكة وأمريكا، ونحن نقول لهم أنتم أيضا لم تختلف آراؤكم عن توجهات أمريكا، وصادف في ذلك اليوم التّفجيرات التي حدثت في قطارات اسبانيا وغضب الغرب كله على المسلمين"[33] .

إذ تشابهت صورة المكان مع تعدّد المواقع، لم يختلف المكان في (الدّنمارك) عنه في (لندن)" فتجد الكتل الصّخريّة محيطة بالمباني لا سيما فيما يتعلق بأمريكا، والشّوارع كذلك تغلفها الكتل، إنّ الأمن كان على كف عفريت بعد أحداث 11 سبتمبر"[34]. لماذا هذا المشهد النّمطي، لأنّه منوط بأمريكا؛ فهي القوة التي تسيطر على كل العالم، يتدخل في كل شيء، بحيث يجعله على شاكلته، فأصبح العالم يعتقد بما تقره ولا ينتقد، حيث أصبحت الدّول الغربيّة آليّة من آلياته، تعمل ضمن استراتيجيّة واحدة وحدة الهدف وهو تشتيت صفوف العرب لتنفيذ مشروع تقسيمها في ظل السّياسة الليبيراليّة.

وبعد أحداث سبتمبر 2001 التي ضربت مبنى الدّفاع الأميركي رمز المنعة العسكريّة في واشنطن، وبرجي التّجارة في نيويورك رمز السّطوة الاقتصاديّة العالميّة أخذت العولمة الأميركيّة دورا جديدا في المجالات الثّقافيّة والتّعليميّة و الإعلاميّة في المنطقة العربيّة يتمثّل في تدخل مباشر في الشّؤون العربيّة من حيث أسلوب الخطاب الإعلامي وفرض مصطلحات الإرهاب والانتحار وغيرها .فالتّحولات و تشكلاتها، تأخذ أبعادها السّياسيّة والأيديولوجيّة، إذ أصبح المكان يمثل علامة التّضييق في نسقه الأيديولوجي ولكن التّضيق في المكان والانغلاق يوحي عادة بالاختناق واليأس، بل نجده يدل على شعور الشّخصيّة بالغربة، غربة كل من ينتمي للعروبة والإسلام ، فالأزقة الضّيقة في مدينة من المدن، لا يعني ضيقها في الغالب إلا رمزا لذلك الصّراع الأزلي الذي تحول بفرط الدّعايات لاستماتة العرب وجرهم نحو قبول الآخر و نكران الذّات

وفق تحول معنى الصّراع إلى حوار، و من الحوار إلى التّعايش، حتى لا يكون بد من أن المهزوم مولع بتقليد القوي، وإن كان هذا يبحث على الذّوبان في الآخر والاختفاء انطلاقا من بنيّة متناقضة على المستوى الفكري والقيمي، حينها يسود منطق الاعتقاد بما يأتي به سيل الآخر دون انتقاده أو رفضه؛ لأن معيار الاستقلاليّة الذي ينظم ويهندس الوعي ويخلق انسجاما لإعطاء معنى للوجود عن طريق النّقد والممارسة الفكريّة ليس له تنظيمات أو مؤسسات كنسق فكري وأيديولوجي للوعي القومي.

فهذا الشّكل الذي نتمثله، والذي يوحي إلينا به هذا المقطع من النّص، إنّما يمثل أزليّة الصّراع بين مختلف التّوجهات والمفاهيم، ويمكن –من هذه الرّؤيّة –أن نعتبر حضور مكان (المدن الغربيّة) تأثير في البناء الفني للفضاء، الذي هو وسيلة من وسائل استشفاف معاني الاصطدام الحضاري بروح الصّراع الأيديولوجي.

فإنّ من هذا المعطى يتضح أن الشّغل الشّاغل للكاتب هو صورة الإسلام، والمجتمع العربي للسعي نحو التّطور والتّجديد، في ظل الإيمان بالقدرات التي تؤهله ليكون دائما الأفضل، والمدرك لقضيّة النّصر التي تتطلب الوقت والعدة والتّنظيم وتغيير الذّهنيات على نحو منهجي، في سبيل تحقيق الغايات المنشودة من القضايا الهامة التي تلخص الضّعف وتنخر مكامن القوة (الذّاتيّة) التي تورث الفساد، وكان منهج الكاتب معتمدا على الأحداث التّاريخيّة، وكأنه يوقع على أنه لا صلاح لآخر هذه الأمة إلا بما صلح به أولها، فالقيم والأخلاق التي ينبغي أن نحافظ عليها، فهي صالحة لكل زمان ومكان وبها سنبقى نموذجا إنسانيا راقيا لغيرنا من الأمم.

وفي هذا السّياق يقول (الأمير عبد القادر) على لسان الكاتب الجزائري (واسيني الأعرج)[*] ماذا أقول للذين رأوا فينا قدوة تتبع تجاه المساجين، ها قد عدنا لإسلام لا يعرف إلا الحرق والتّدمير والقتل والإبادة والغنيمة، كما الصّقت هذه الصّورة بنا، لقد أمضيت كل سنوات الحرب أثبت للآخرين بأننا نحارب ولكن لنا مروءة ورجولة، لقد دفعنا أعداءنا لتقليدنا، ولكن في رمشة سكين ذهب كل شيء مع الرّيح"[35]، وما قاله الأمير منذ قرن ونصف، هو تشخيص لأوضاع اليوم، ينطبق تماما على واقعنا، فالغرب اليوم ينظر للمسلمين نظرة بشعة ويصنفهم في خانة الإرهابيين المتعطشين للدماء الدّمار والتّخريب، فما أشبه اليوم بالأمس.



إنّ العالم اليوم يزدحم بالعديد من المستجدات وتقاطر الأحداث وتسارعها والمخاضات، التي تكون في مجملها نتاجاً لصراع بين حضارات وهويات مختلفة خصوصا بين الشّرق والغرب، أو إن صح التّعبير بين الغرب والعالم الإسلامي، هذا الصّراع القديم الحديث، الذي لم يسبق للعالم أن شهده بصورته الحاليّة، وبوسائله وأسلحته الضاربة في صميم عمق المجتمعات العربيّة والاسلاميّة وهويتها. فبعد تهاوي الحدود بين الدّاخل والخارج من جراء ثورة الاتصالات والمعلومات، وبعد أن تحققت الهيمنة الغربيّة السّياسيّة والعسكريّة ثم الاقتصاديّة، وإن كانت كلها معالم ومؤشرات تنبئ بالغايّة والهدف المنشود، وهو الهيمنة الثّقافيّة والفكريّة في سياقها الايديولوجي فالتّحكم في الرّوح يعني مطلق التّحكم في الجسد. فلا عجب أن تكون الحربُ حربًا ثقافيّة تحت ما يسمى بالعولمة، كاستراتيجيّة تهدف إلى اكتساح الخصوصيات الثّقافيّة والاجتماعيّة للمجتمعات، وطمس هوياتها القوميّة والوطنيّة، وعدم السّماح لأي أمة أن تتميز بدينها، وهويتها، وقيمها، تميّزا يتعارض مع متطلبات العولمة، وما تبحث عنه من قدر مشترك بين الشّعوب والحضارات، يتلاءم مع نتاج الحضارة الغربيّة.

فممارسة التّضييق لم تبق شكليّة في المكان، بل هي سيمات وإشارات ضمنيّة لعدم الرّضا، يقابلها إملاءات قانونيّة لمصادرة الهويّة وتشويه الانتماء، من خلال المفاهيم حول وضعيّة المرأة العربيّة المسلمة" فهم يرون أن المرأة مضطهدة"[36]، وليست لها الحريّة التي تبحث عنها في صورة المرأة الغربيّة، وفي عصر العولمة أصبح لانتشار وسائل الاتصال الدّوليّة دورها الكبير في الوصول إلى الجمهور العربي، حيث باتت تلك الوسائل تنافس الوسائل العربيّة في الاستحواذ على المتلقي العربي. وهذا بلا شك يترك آثاره على الثّقافات المحليّة، وقد يقود إلى الاغتراب وإلى التّأثير في الهويّة، إذ "رأيت التّلفاز مقصورا على برنامج يحكي واقعا لمعيشة الشّباب ويصور سكنا مكونا من غرفة لكل فرد، تستأجره الفتاة لتعيش فيه، ويحكون حياة الفتيات وهن يعدن إلى غرفهن بعد العمل، في حالة انفراد، وكيف تقذف بحقيبتها وتطّلع على رسائلها، وتقف حيرانة وتخرج مضطربة تجلس كئيبة بلا أنيس"[37] .

وقد نرى في هذه الصّورة، أنه كلما تحررت المرأة ضاق المكان، الذي يحيل إلى فراغ نفسي ووضع رهيب، في هذه المفارقة، نستشف أن الأمر وسيلة لكسر العظام ولي الذّراع، من خلال تبضيع المرأة، وقد تم تحويل هذا النّموذج الخيالي إلى واقع في العالم العربي، وبعث الرّوح فيه عن طريق المثاقفة وفق استراتيجيات تبنتها مؤسسات دعائيّة وإعلاميّة نحو الانسلاخ باسم التّحضر والسّياحة والانفتاح، والحقيقة ماثلة في بعض الأماكن العربيّة، على غرار صور المجون والسّفور غير المعهود في "الأردن"[38] ، وما ينسحب على بقيّة الأماكن المنفتحة، بثقافة الانفتاح(الفنادق)، وكذا المغرب الذي تراءت للذات فيه صور المسخ والانسلاخ ما يدعو للاشمئزاز والنّفور" من مصير البشر الذي تحول إلى الحياة الحيوانيّة"[39] .

فالذّات لا تستطيع أن تضع حدودا تشكل حدودها وتحمي خصوصياتها، نظرا لما يسوقه الغرب من صور ونماذج تعدّت الحدود وسدت الفراغ القائم على استراتيجيّة التّخليّة انطلاقا من التّشكيك والتّشويه للمقومات، ثم تقديم البديل بطرق مزخرفة تتناسب مع الوضع المادي، الذي يتماس مع الشّهوانيّة والحيوانيّة، حيث تتأى عن العقل والقيم والفطرة. إنما أصبح المكان بمفهوم الانتماء الذي تخطى إطاره الجغرافي والهندسي، إذ أن المكان في حقيقته هو انعكاس لواقع اجتماعي وثقافي، وفي ظل هذا الانفتاح وحضور الآخر، بات يطرح عديد الأسئلة الوجوديّة، في إثارة دلالات تنشطر بين التّوجس من الذّوبان في الآخر، والكفر بالانتماء وطمس الهويّة، فتجد الذّات نفسها مغتربة في مكانها وبأفكارها، حتى نقف على أمكنة معلومة وأمكنة مجهولة غريبة" تحرك فكرا وجدانا في الذّاكرة"[40].

كان منطلق الكاتب مسعد من حيث الميثاق التّلفظي كجنس سيري المتعلق بقصة حياته على المستوى المحلي، إلا أن وبالنّظر لديناميكيّة النّص اتضح أنّ "الأنا" الفرديّة ارتبطت بمدلول" الأنا الجمعي، كما أن المحليّة عنده لم تكن ذلك الفضاء الضّيق، بل تجاوزته إلى المدلول الذي ينم على نزعته القوميّة العربيّة، فهو يلتقط صور حاضر الدّول العربيّة ثم يعلق عليها في سياق التّحول باستنطاق التّاريخ بما كان عليه أهل ذلك الزّمن حين" وجدت المسرح فوق التّصور، الصّخب والشّرب وبنات الليل والمحاولات للجذب، وكأنني أصبحت هدفا، إنّ الأمر يدعو إلى التّقزز والنّفور"[41]. فقد بعث هذا

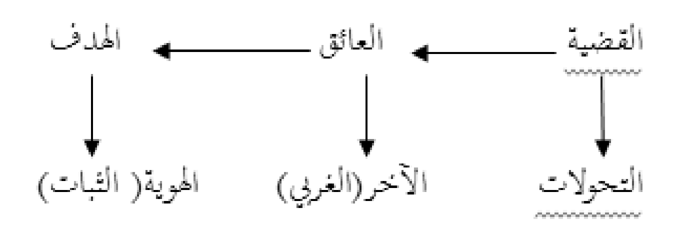


المشهد الشّعور بالاغتراب وهو في وطن عربي كمكان، ولكن في الحقيقة هناك مسخ وانسلاخ جراء ما يحمله هذا المشهد الهيستيري، فالصّخب وبنات الليل مؤشرات تتساوق وغياب الالتّزام والقيم مع تغييب العقل كعلامة يتميز بها الإنسان عن غيره من الموجودات كقيمة موهوبة، أما في معناه المكسوب، فإنّ حقيقته مرتبطة بتاريخ الشّخصيّة والأمة كمرجعيّة يستند إليها لمعرفة نفسها وإدراك انتمائها؛ لأن أمة بلا تاريخ أمة بلا ذاكرة ، وأمة بال ذاكرة كرة تصنعها أمم حسب أهوائها وكما أرادت لها أن تكون وما المجنون إلا ذلك الذي ليس له تاريخ يشد عليه ليخط طريقه نحو الحفاظ على اتجاهاته وأهدافه، وكأن الأمة العربيّة أصبحت عبارة عن دمى تتحرك حيث أشير لها من هذا المشهد الحافل بالحركة والأصوات، العامر بالأحاسيس والمشاعر، لحظات زمنيّة غيب فيها العقل، ليسد مجالا واسعا يمتد ما بين الأصالة في تاريخها والمعاصرة في مجونها ولهوها، فهذا هو الغزو الذي يتلخص في أيقونة" طليطلة والقليقلة التي تحت حكم الأسبان"[42]، فحقيقة الغزو تبدأ بتغييب العقول وافساد الألبا يعقبه الاستيلاء والاستعباد والسّيطرة على التّراب.

التّجول في هذا السّياق ذو بعد أزلي، ليس له بدايّة محددة، وهو غير منته، هذا من منظور التّشكل، أما من النّاحيّة الدّلاليّة، فهو بحث أنطولوجي وجودي، تحركت فيه الذّات بحافز القلق والتّوجس من المستقبل، لأن التّحول محمول زمني لا يتوقف، اكتسب صفة الحركيّة والاستمرار، بناء على معطيات أو استراتيجيّة أريد لها أن تكون حتميّة توليديّة للأهداف مسطرة، حتى أنه لا يخضع لبرنامج زمني ولا يؤطره مكان، بل هو ديناميكيّة ذات صيغة تراكميّة محكومة بازدواجيّة توافقيّة يفسرها التّشكيك في كل ما نملك من معنويات ومقومات، حتى تعقبها آليا ملء الفراغ مع خلق القابليّة بشتى الوسائل الإغرائيّة للمؤسسات والأنظمة المدعمة كسلطة الضّبط الفكري والثّقافي ومن ذلك يدخل معنى الزّمن من حيث هو تعاقب الأجيال وتوالي المراحل المنسلخة والممسوخة، بمعطى الابتداع لا الاتباع، إذ إن الأشياء لا توجد على أنّها انتهت وكملت بل هي في تحول مستمر بديناميكيّة الصّراع لبلوغ الممكن وما يقع بين الوجود والعدم، بناء على تفعيل كل الامكانيات وما يتطلبه الوضع للحفاظ على ما هو موجود

وإيجاد وبعث ما هو مغمور في التّاريخ، تتجسد وفق برنامج العاملي كما هو موضح في المخطط رقم(1):

المخطط رقم (1): ديناميكيّة التّحول وصراع الهويّة



إنّ حقيقة الهويّة ذلك الوعاء الثّقافي والمجال القيمي والحيز العربي، كلها صفات ارتبطت بمفهوم علاماتي للانتماء لذلك إن خرجنا من معلم سنؤول لآخر، ولكن هذا يعني الذّوبان في الآخر الذي يهمنا بالحقيقة، في حين أن إعمال العقل يهيب الذّات ذاتها التي ألفت وسطها وآمنت بانتمائها الثّقافي والفكري، والعقائدي، الذي يجانب معنى الوجود ويعطي مبرراته، مجيبا عن أسئلة وجوديّة حول المآل والأحوال والانتقال، لماذا ومن أين، إلى أين، وكيف، ومتى؟

النّتائج وتحليلها: فقد تبنت السّيرة الذّاتيّة المعاصرة مشكل الصّراع بين القديم والجديد، في محاولة البحث عن العلاقة بين المراحل وتفسير التّحولات في ظل العصرنة والتّحديث والتّراث الموجود، الذي أصبح من الضّرورة، ويفرض نفسه فرضا، وكأنّه المنطق الذي لا غنى عنه في كل مرحلة انتقال من عصر إلى عصر، ومن وضع دولي معين إلى وضع دولي جديد تفرضه الأحداث العالميّة المتسارعة، ويتشكل فيه نظام دولي جديد، يفرضه الكبار ويرغم الصّغار على قبوله طوعا أو كرها. فقد اتخذت السّيرة الذّاتيّة المعاصرة لنفسها قالب المهمات الوطنيّة والقوميّة في نسقها المرحلي



والتّاريخي، فهي من بين الفنون التي تتميز بالبحث في التّاريخ وإعادة بعث التّراث وفق توجهات الحاضر وما يفرزه الواقع من مظاهر وظواهر، فباتت السّيرة المعاصرة مجبولة على حوافز وجوديّة ميتافزيقيّة حسب المنطق الزّمني، وحتميّة التّتابع المرحلي لتصور الماضي وتشخص الحاضر وتتمحصه، وما ذاك إلاّ كجزء من منهجيّة واستراتيجيّة تجعل المتلقي يدرك أنّ هناك أسئلة مطروحة في عالم الشّخصيّة السّيريّة حسب السّياق العام والظّروف المحيطة والطّارئة؛ لأنّ دلالة العمل الأدب تتولد من علاقة الكاتب والمتلقي الضّمني فهو إيحاء ورمز وذكاء مدسوس للمتلقي الذي من واجبه وحقه أن يسهم في اكمال العمليّة الابداعيّة التي يجب أن تكون صورة مؤلفة من جهود الرّاوي والقارئ جميعا وبقدر يكون متساويا، إلاّ أنّ قراءة النّص وتفكيكه تكون نابعة من طريقة بنائه، حيث أنّ المنهج التّداولي وآليّة الاستلزام لا تعتمد بشكل اعتباطي ولا تطبق كطرق عامة في التّعامل مع أي إنتاج أدبي، بل هناك دواعي بنائيّة في ظل السّياق العام للنص.

ومن أجل إنقاذ النّص، أي نقله من وضع الحاضن لدلالة ما والعودة به إلى طابعه اللامتناهي، على المتلقي أن يتخيل أن كل سطر يخفي دلالة، فعوض أن تقول الكلمات فإنها تخفي ما لا تقول، إن مجد القارئ يكمن في اكتشافه أنّه بإمكان النّصوص أنتقول كل شيء، باستثناء ما يود الكاتب التّدليل عليه، ففي اللحظة التي يتم فيها الكشف عن دلالة ما، ندرك أنّها ليست الدّلالة الجيدة، إنّ الدّلالة الجيدة هي التي ستأتي بعد ذلك وهكذا دواليك، إن الخاسرين هم الذين ينهون السّيرورة قائلين، لقد أدركنا أنّ القارئ الحقيقي هو الذي يفهم أنّ سر النّص يكمن في عدمه؛ والعدم هنا كل ما ندركه دون تشكله، أي روح اللغة التي تتمظهر بين سطر وسطر بعلاقة انتقاليّة تتجدد دلالة الكلمة وفق علاقتها بالسّابق واللاحق، وكل سطر يتأثر ويؤثر بما قبله وفيما بعده.

إنّ التّوظيف الإبداعي التّاريخي الذي تستشفه من خلال النّص السّيري أعطى للنص سلطته الوظيفيّة الإبداعيّة بعيدة عن ما هو مقرر في الإطار الشّكلي العام، مفتوح على إعادة قراءة الرّاهن واستشراف المستقبل، يشخص ويحلل ويفسر الواقع ويبحث عن الحقيقة الكامنة من خلال ما يميزها كنص عربي معاصر عن غيرها، التي أصبح

شغلها الشّاغل الاهتمام بالرّاهن القومي، بالثّوابت والمقومات، وفي كل ما لا يتنافى مع الإنسانيّة والفكر والأخلاق، وهي من كل ذلك الوصول إلى إطار مرجعي مادام أن الكتابة هي لحظة وعي تحركها افرازات لها معالم وسلوكيات اجتماعيّة ومواقف ثقافيّة وعلامات من شأنها أن تؤطر الحياة العامة، والتي تطبع على المحيط مميزات يتطبع عليها الواقع وتفرض منطقها على الأفراد، حتى أنّها قضايا لا تتشكل في صور محسوسة، إلاّ أنّها مفاهيم مجردة وأفكار مندسة تدرك بالوعي الذي تحركه أسئلة الوجود والمصير نحو إعادة بعث التّراث وإدماج التّاريخ الخاص بالتّاريخ العام، وخاصّة إذا علمنا أن مفهوم الهويّة على الغالب يأخذ دور الطّريدة بينما يأخذ مفهوم العولمة دور الصّياد.

إنّ المجتمعات العربيّة بصفة عامة وما تعانيه من القهر والاستيلاب والاستبداد والضّعف على كامل الأصعدة، جعل منها مواضيع بارزة ومصدر إلهام للإنتاج العربي المعاصر، نظرا لما أصبح يهدد كيان الهويّة العربيّة ويقوض أركانها، بكل الأساليب لحلحلة الصّراع الطّارئ بين من يبحث في الهويّة و الانتماء، وبين من يبحث عن هويّة جديدة تنشد إليها في الحضارة الغربيّة المبنيّة في ظاهرها على الحريّة والتّنوع والتّطور المبني على نموذج الزّخرف المادي الجاف الزّاحف على القيم العاكسة للذات العربيّة والتي جعلت من التّشكيك استراتيجيّة طالتّ كل ما يمت بصلة لما هو عربي، وافراغ كل ذي قيمة من هدفه الأسمى على غرار التّاريخ كمبعث للهويّة، وكذا مجال الأدب والثّقافة وتوجيه الفكر، فبات الآخر الدّاخلي أكثر خطرا من الآخر الخارجي بشتى ألوانه وتشكلاته المبني على تغيير المفاهيم، على غرار صورة المرأة في علم التّمدن الزّائف والتّحضر المزعوم.

إن الصّراع الهوياتي العربي صراع أزلي، فقد أصبح يشكل التيمة المهيمنة في المعالجات الأدبيّة المعاصرة، في ظل التّكالبات الغربيّة، ومن خلال الضّربات المتتاليّة بشكل كبير ومستمر، حيث بات ظاهرا بكل استراتيجياته ووسائله، يتعمد تشويه وتشكيك في مقوماتنا، وخاصّة في الفترات الأخيرة؛ لأنّه أصبح يمتلك كل ما يستهوي الشّباب لتقليم أضفار الهويّة واسدال السّتار على الجانب الفكري والثّقافي، وكذا محاولة طمس كل ما يمت بصلة ويحدد الماهيّة الذّاتيّة، حتى يكون العالم خاضعا للوحدة الواحدة



والحرف الواحد بدعوى العولمة والحريّة القائمة على مبادئ القوانين حقوق الإنسان لتكريس ثقافة أنّ القيم والأخلاق أغلال لا قيمة لها.

الخاتمة: الكتابة سلّة أسرار وخفايا ومضمرات واستعارات وكنايات ومقاصد وأهداف تحتاج إلى إمكانات كبيرة لأجل فكّ عُقَدِها وطبقاتها التي لا تظهر على السّطح بوضوح ويخضع كلامها الحاوي لهذا الخصب في درجة رفيعة من درجاته لنُظم صوغ استثنائيّة فريدة لا تتاح إلاّ لموهوبين قلائل بوسعهم إنتاج الكلام على نحو مغاير، هذا الكلام الفريد والنّوعيّ هو الكلام الأدبيّ المعبّر عن تجربة حيويّة غزيرة ترقد في العقل الإبداعيّ لصاحب الكلام، فتختمر التّجربة داخل العقل وتتفاعل على نار هادئة حتى تتحوّل إلى نصوص بارعة في جوّ من التّخييل المشحون بعاطفة ثريّة، ويغذّيها رافدان أساسان هما الحياة والموهبة، فمن غير حياة مشبعة بالاحتدام على مستوى الفعل الاجتماعيّ والوجدانيّ والثّقافيّ والفكريّ، ومن دون استعدّاد أدبيّ فنيّ يوصف بالموهبة وما ينطوي عليه من إمكانات في التّعبير والتّصوير، لا يمكن للكلام أن يتحوّل إلى نصّ أوّلاً ومن ثمّ إلى خطاب قادر على التّحريض والإثارة وإنتاج الجمال.

والسّيرة الذّاتيّة كفن أدبي لها ارتباط وثيق بالتّاريخ، تعتبر كوثيقة تأمليّة متخذة من حياة الشّخصيّة منطلقا لتنفتح على العام، فهي قراءة متأنيّة للمراحل التّاريخيّة لهذه الأمة تتساوق وحياة الشّخصيّة المرجعيّة ملتقطة كل ما يفسر ماهيتها ويبعث على مرجعيتها تنتقي كل ما يمكن أن يلامس الواقع ويفسره، لتكشف لنا أننا في كل مرحلة نرتكب نفس الأخطاء أو أفدح منها بكثير، وإلاّ فكيف أصبح إيماننا بأنّ التّاريخ يعيد نفسه وباتت الأهداف والمقاصد تتوالى وتتلاطم علينا في كل المراحل بأشكالها عاكسة مدى استراتيجيّة الآخر حسب أنساقه الأيديولوجيّة والفكريّة والثّقافيّة التي تكرسها نظم اقتصاديّة وترعاها شعارات سياسيّة. فمنذ أن بدأت مرحلة العصر الحديث أثبتت الأحداث التّاريخيّة بشكل واضح أنّنا لم ندرس تراثنا دراسة جديّة، كما أنّ تلك الأحداث أثبتت أنّنا ما نزال أسرى لهذا التّراث بأكمله، ولم نتعظ أبدا بما حدث لمن سبقونا، ولا نزال بعيدين عن الواقع المعاصر الذي لا يؤمن بالخرافة والأسطورة والانتشاء بالأوهام عن وعي أو بغير وعي والأمثلة كثيرة، فقد عاصرنا الكثير منها خلال أحداث 11

سبتمبر 2001، فديناميّة الواقع المعاصر تحتم الالتّفات بجد إلى العصرنة والتّحديث ووجوب إعادة التّقاط أنفاسنا حتى لا نتلاشى ونذوي ونذوب في التّارات القادمة من الغرب ومسك العصى من الوسط، والتّوفيق بين التّراث ومقتضيات العصر فالمعاصرة دون الأصالة وقوع بين أنياب الاغتراب والرّهيب والذّوبان في الغرب والانفصال عن جذور الأمة ومقوماتها، ووقوع في فك النّرجسيّة. أما الأصالة دون معاصرة انفصام بين وجدان الأمة وسلوكها اليومي في عصر تقاربت انشغالات أهله وتشابهت أفكار أفراده فالأصالة هي الفكر على مستوى التّاريخ والمعاصرة هي الواقع على مستوى السّلوك اليومي الحياتي للفرد والجماعة.

الهوامش:

---

[1]– ينظر، علي بن محمّد الآمدي، الإحكام في أصول الأحكام، تح: عبد الرّزاق عفيفي (دار الصّميعي، الرّياض، ط1، 2003)، ج1، ص33/32.

[2] – ينظر، السّـــكاكي: مفتاح العلوم، تح: نعيم زرزور، (دار الكتب العلميّة، بيروت، ط2 1987)، ص 329/ 330.

[3]– ينظر، الشّوكاني: إرشاد الفحول إلى تحقيق علم الأصول، تح، أبي مصعب محمّد سعيد البزري، (دار الفكر والتّوزيع والطّباعة، ط7، بيروت، لبنان)، 1997 ص 302.

[4]– ينظر، حسن خطاب: دلالة المنطوق والمفهوم عند الأصوليين وأثرها في استنباط الأحكام الفقهيّة، (مجلة سياقات، بلنسيه للنشر والتّوزيع، ع1، القاهرة، 2008)، ص 145.

[5]– سورة يوسف، الآيّة 82.

[6] – عادل فاخوري: الاقتضـــاء في التّداول اللســـاني، مجلة عالم الفكر، ع3، مجلد 20،(منشورات وزارة الإعلام، الكويت، 1989)، ص، 141.

[7]– ينظر، شكري المبخوت: الاستدلال البلاغي، (دار المعرفة للنشر وكليّة الآداب والفنون والإنسانيات، ط1، منوبة، تونس، 2006)، ص 18.



---

[8] – برنارفاليت :الرّوايّة، مدخل إلى المناهج والتّقنيات المعاصــرة للتحليل الأدبي، تر: عبد الحميد بورايو، (دار الحكمة، الجزائر، (دون طبعة)، 2002)، ص 32.

[9]– جون لاينز: اللغة والمعنى والسّـياق، تر، عباس صــادق الوهاب، مر، يوئيل عزيز (دار الشّؤون الثّقافيّة العامة، ط1، بغداد، 1986)، ص 215.

[10]– محمود عكاشة: التّحليل اللغوي في ضوء علم الدّلالة، ص 171/ 172.

[11]– فوزيّة عزوز: المقاربة النّصــــيّة من تأصـــيل نظري إلى إجراء تطبيقي، (دار المعرفة عمان، ط1، 2016)، ص 120.

[12] – فوزيّة عزوز: المرجع نفسه، ص 120

[13] – ينظر، عيد بلبع: السّياق وتوجيه دلالة النّص، (بلنسيّة للنشر والتّوزيع، ط1، 2008) ص 121.

[14]– ينظر، حميدة النّيفر: الإنسان والقرآن وجها لوجه (التّفاسير القرآنيّة المعاصرة) قراءة في المنهج، (دار الفكر السّوريّة 2000)، ص 16.

[15] – عبد الله الشّامي رشاد، إشكاليّة اليهوديّة في إسرائيل، (عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة الفنون والآداب، الكويت، 1997)، ص5.

[16] – صنعة الرّوايّة ترجمة عبد السّتار جواد، (منشورات وزارة الصّحافة والإعلام الجمهوريّة العراقيّة، الكتب المترجمة رقم101، 1981)، ص 20.

[17] – ينظر، المذاهب الأدبيّة لدى الغرب، ص 137.

[18] – رولان بارت: المغامرة السّيميولوجيّة، ترجمة عبد الرّحيم حزل، (دار تيلمن للطباعة والنّشر، مراكش ط1، 1993)، ص 13.

[19] – طهوادي :الرّوايّة السّياسيّة، (الشّركة المصريّة العالميّة للنشر، لونجمان ط2003) ص11.

[20] – المصدر نفسه، ص 234.

[21] – ينظر، محمّد حسن عبد الله: الواقعيّة في الرّوايّة العربيّة، (الهيئة المصريّة العامة للكتاب مصر، 2005)، ص 192.

[22] – ينظر، فؤاد المرغي: المدخل إلى الآداب الأوروبيّة، (منشورات جامعة حلب، سوريا ط2 1981)، ص 192.

[23] – المصدر نفسه، ص 227.

[24] – ينظر ناديّة شقرون: الخطاب السّردي في أدب إبراهيم الدّرغوثي، (دار سحر للنشر المغاربيّة للطباعة والنّشر والإشهار)، ص 5 .

[25] – أحمد جاسم الحسين: الرّوايّة العربيّة الجديدة وخصوصيّة المكان، (مجلة جامعة دمشق مجلد25، العدد الأول، 2009)، ص 118.

[26] – مسعد بن عيد العطوي: التّحول، ص 233.

[27] – المصدر نفسه، ص 233 .

[28] – المصدر نفسه، ص 76 .

[29] – عز الدّين إسماعيل: الشّعر العربي المعاص، (دار العودة، بيروت، لبنان، ط3، 1981) ص 280.

[30]– المرجع نفسه: ص 279.

[31] – مسعد بن عيد العطوي: التّحول، ص 196.

[32] – محمّد رياض وتار: توظيف التّراث في الرّوايّة العربيّة المعاصرة، (من منشورات اتحاد الكتاب العرب ، دمشق ، 2002)، ص 58.

[33]– المصدر نفسه، ص 198.

[34]– المصدر نفسه، ص 200.

(*) – واسيني الأعرج: أكاديمي وروائي جزائري، يشغل اليوم منصب أستاذ كرسي في جامعة الجزائر المركزيّة وجامعة السّربون في باريس، يعتبر أحد أهم الأصوات الرّوائيّة في الوطن العربي، إذ ألف العديد من الرّوايات المشهورة مثل " طوق الياسمين"، وروايّة " رماد الشّرق" و"مملكة الفراشة".

[35]– واسيني الأعرج: " كتاب الأمير "مسالك أبواب الحديد، (روايّة) (دار الآداب للنشر والتّوزيع بيروت، ط1، 2005)، ص358.

[36]– مسعد بن عيد العطوي: التّحول، ص 197.

[37] – المصدر نفسه، ص 200.

[38] – المصدر نفسه، ص 227.

[39] – المصدر نفسه، ص 232.

[40] – المصدر نفسه، ص 227.

[41] – المصدر نفسه، ص 230.

[42] – المصدر نفسه، ص 231.



أثر الوقف في تعدّد المعنى بين الفخر الرّازي والإمام الهَبطي

-دراسة موازنة-

The effect of the wak'f on the multiplicity of meanings between al-Razi and imam al-Habti -balancing study-

أ. صحراوي محمد [*]

المشرف. د. جميلة بوسعيد

تاريخ الاستلام: 2020.09.05 تاريخ القبـول: 2021.05.23

ملخّص: يهدف البحث إلى دراسة ظاهرة من الظّواهر الصّوتيّة التي لها أثرها الواضح في تحديد المعنى، وهي ظاهرة الوقف، وذلك بالمحاكمة إلى عالمين من علماء اللّغة؛ الرّازي من خلال تفسيره الشّهير، والهبطي من خلال الوقف المعتمد في المصاحف المغربيّة.

كلمات مفتاحيّة: الوقف؛ المعنى؛ الرّازي؛ الهبطي.

Abstract: The research aims to study a phenomenon of phonemic phenomena which has a clear effect in determining the meaning, which is the phenomenon of wak'f, by the trial of two learned linguists al-Razi through its famous interpretation and al-Habti through the endowment wak'f in the Moroccan Qurans.

Keywords: wak'f; the meaning; al-Razi; al-Habti.

1. المقدّمة : يجب أن تحتوي مقدّمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكالية البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث

[*] جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، البريد الإلكتروني:

sah.moh1986@gmail.com (مؤلّف مرسل).

ومنهجيته. تعتبر مسألة الوقف من المسائل ذات الأهمّيّة في ضبط المعنى، خاصّة إذا تعلّق الأمر بكتاب الله تعالى ولتلك الأهمّيّة عند علماء التّجويد والنّحو «أفرده بالتّصنيف خلائق، منهم أبو جعفر النّحّاس وابن الأنباري، والزّجّاج، والدّاني، والعمّانيّ والسّجاونديّ، وغيرهم، وهو فنٌّ جليل به يعرف: كيف أداء القرآن»[1]، فهو علم من علوم القرآن التي ترتبطُ أساسا بضبط المعنى، وتنظيم الكلام، من أجل إزالة اللَّبس بين العبارات بعضها ببعض، ومنعِ التّداخل بينها، بحيث نعرف متى تنتهي تلك العبارة ومتى تبدأ الأخرى، ومن ذلك ما امتحن به أبو محمد اليزيدي –أحد أئمّة العربِ– الكسائيَّ بحضرة هارون الرّشيد في قول الشّاعر:

لَا يَكُـــــونُ الْعَيْـــرُ مُهْـــــــرًا   لَا يَكُـــونُ الْمُهْـــرُ مُـهْــــرٌ

قال اليزيديُّ للكسائي: انظر في هذا الشّعر، هل فيه عيب؟ قال: نعم لا بدَّ أن ينصب "المهر" لأنّه خبر "كان". فقال اليزيديُّ: أخطأت، الشّعر صحيح، –والله أعلم–[2]. والسّؤال المطروح هو: ما الذي سوّغ لليزيدي أن يخطّئَ الكسائيَّ صاحبَ قراءةٍ متواترةٍ، وعالما من علماء اللّغة والنّحو؟

والجواب–والله أعلم–: هو أنّ اليزيدي لمّا أنشد البيت لم يُراعِ الوقفَ على "لا يكونُ" هذا الذي أدّى بالكسائيِّ إلى اللّبسِ فأسرع في تخطئة البيت.

والتّخريج: "لا يكون" الثّانية توكيد للأولى، ومعمولاها محذوفان، و"العيرُ مهرٌ" مبتدأ وخبر.

هذا كلُّه من عدمِ الوقف أثناء العمليّة الكلاميّة. وتأثيرُهُ على تعدّد المعنى في القرآن الكريم لا يخفى على أحد، لذلك ارتأيت من خلال هذا البحث أن أجيب عن إشكاليّة مفادها: ما مدى أثر اختلاف مواضع الوقف في تحديد المعنى وتعدّده؟ وذلك من خلال دراسة بعض المواضع في القرآن الكريم التي اختلف فيها فخر الدّين الرّازي (ت: 606هـ) والإمام الهبطي (ت: 930هـ) وأثر ذلك الاختلاف في تعدّد المعنى.

2. تعريف الوقف:



1.2 لغة: جاء في معجم مقاييس اللّغة «الواو والقاف والفاء أصل واحد يدلّ على تمكّثٍ في الشّيء ثمّ يقاس عليه...كلّمتهم ثمّ أوقفتُ عنهم أي سكتُّ»[3]، فهو قطع الفعل والقول ولكن هذا القطع عند علماء الأداء أنواع ثلاثة: السّكت، والوقف والقطع (*).

2.2 اصطلاحا: وهو عند النّحاة: «قطع النّطق عند إخراج آخر اللّفظة، وهو اختياريّ وهو غير الوقف الذي يكون استثباتا، وإنكارا، وتِذكارا، وترنّمًا»[4]، فمن خلال هذا المنقول نسجّل للوقفِ حالتين حالة اختياريّة لا علاقة لها بالمعنى، وحالة اضطراريّة لا بدّ للمتكلّم أن يلتزم بها لسبب تأثيرها على المعنى.

ويكاد يكون تعريف علماء التّجويد له مطابقا لما عرّفه به علماء النّحو، حيث جاء في تعريفه بأنّه: «قطع الكلمة عمّا بعدها مقدارا من الزّمن مع التّنفّس واستئناف القراءة ويكون في آخر السّورة وفي آخر الآية وفي أثنائها، ولا يكون في وسط الكلمة»[5].

3. حالات الوقف: أخذ موضوع الابتداء بالكلام والوقف عليه حيّزا كبيرا من اهتمامات علماء اللّغة والقراءات والتّجويد، لذلك تعدّدت حالاته بتعدّد التّخصّصات التي تناولته بالبحث، ويمكن أن نجملها في حالتين اثنتين، هما: الحالة الفونيتيكيّة، والحالة الفونولوجيّة، وقد عبّر عنهما صاحب النّشر في القراءات العشر بقوله: «وأمّا الوقوف والابتداء فلهما حالتان: (الأولى) معرفة ما يوقف عليه وما يبتدأ به. (والثّانية) كيف يوقف وكيف يبتدأ» [6]، والذي يهمّنا في هذا البحث هو الجانب الفونولوجي للوقف؛ أي معرفة ما يوقف عليه وما يبتدأ به.

1.3 الحالة الفونيتيكيّة: وتعنى بالكيفيّة التي يجب أن يوقفَ بها على الكلمةِ نُطقًا، وهي ما عبّر عنها ابن الجزري بـ: «كيف يوقف وكيف يبتدأ» السّابق الذّكر. وهذه الحالة من الوقوف اهتمّ بها علماء العربيّة والتّجويد، فقد أفردوا لها أبوابا وفصولا مستقلّة في كتبهم[7]، وهذا النّوع من الوقف تلزمه في الغالب تنوّعات ذكرها أبو حيّان الأندلسي، وهي:

«إمّا في الحركة: بحذف، وهو السّكون، أو بروم، أو إشمام.

وإمّا في كلمة، بزيادة عليها: إمّا بتضعيف، وإمّا بهاء السّكت.

أو بنقص بحذف حرف علّة أو بقلبِ آخِرِ الكلمة إلى حرف علّة، وبإبدال حرف صحيح منه»[8]، ويزيد ابن الجزري المسألةَ تفصيلًا حينما قال: «فاعلم أنّ للوقف في كلام العرب أوجها متعدّدة، والمستعملُ منها عند أئمّة القراءة تسعة وهو: السّكون والرّوم والإشمام، والإبدال والنّقل والإدغام، والحذف، والإثبات، والإلحاق»[9]. فزاد على أبي حيّانٍ النّقلَ وهو خاصّ بالهمز، والإدغامَ وهو خاصّ بما يدغم من الواوات والياءات في الهمز بعد إبداله والوقف عليه عند حمزة المقرئ، والإثبات وهو الخاصّ بالوقف على الياءات السّاقطة وصلًا لسببٍ أو لآخر على غرار التقاء السّاكنين[10]. وهذه التّنوّعات كلّها لها علاقة بالجانب النّطقي، لا أثر له على المعنى ولهذا عنون له بعض الباحثين بـ: «الوقف وأثره في الأصوات»[11].

2.3 الحالة الفونولوجيّة: تعنى هذه الحالة بالمواضع التي ينبغي أن يوقف عندها والوقوف التي يجب اجتنابها، لأنّ اختراق هذا القانون سيؤدّي لا محالة إلى اضطرابٍ في المعنى، وهذه الحالة عبّر عنها ابن الجزري بقوله: «معرفة ما يوقف عليه وما يبتدأ به»[12]. وقد قسّمه علماء القراءات إلى أنواع أربعة، لها علاقة بالجانب النّطقي «لمّا لم يكن القارئ يقرأ السّورة أو القصّة في نَفَسٍ واحد ولم يجر التّنفّس بين كلمتين حالة الوصل بل ذلك كالتّنفّس في أثناء الكلمة وجب حينئذ اختيار وقف للتّنفّس والاستراحة»[13]، وهي[14]:

أ–الوقف التّام المختار: وهو ألّا يتّصل ما بعد الوقف بما قبله لا لفظا ولا معنى وسمّي تامّا لتمامه المطلق، فيوقف عليه ويبتدأ بما بعده، كالوقف على قوله تعالى: ﴿**بِسْمِ اللهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ**﴾ [الفاتحة: 01]، وعلى قوله: ﴿**مَالِكِ يَوْمِ الدِّينِ**﴾ [الفاتحة: 04].

ب–الوقف الكافي الجائز: وهو أن يتّصل ما بعد الوقف بما قبله معنى لا لفظا وسمّي كافيا للاكتفاء به عمّا بعده، ومن أمثلته الوقف على: ﴿**الذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ**﴾ [البقرة: 05]، وعلى قوله: ﴿**وَالذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِن قَبْلِكَ وَبِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ**﴾ [البقرة: 05].

ج–الوقف الحسن المفهوم: وهو ألّا يتّصل ما بعد الوقف بما قبله معنى، ويتّصل لفظا وسمّي حسنا لأنّه يفيد، فيجوز الوقف عليه، لكن لا ينبغي الابتداء بما بعده للتّعلّق اللّفظي إلّا أن يكون رأسَ آية، كالوقف على (**بِسْمِ اللَّهِ**) و(**الْحَمْدُ لِلَّهِ**) و(**رَبِّ الْعَالَمِينَ**).

د–الوقف القبيح المتروك: وهو أن يتّصل ما بعد الوقف بما قبله لفظا ومعنى كالوقف على كلّ كلمة من كلمات الآيات السّابقة على حدة.

والأمر الذي يجب أن يُدركَ في هذه المسألة هو أنّ الوقفَ قد يوصفُ مرّةً بأحدِ هذه الأوصاف بناءً على تفسيرٍ وإعرابٍ وقراءةٍ، ويوصف بوصفٍ آخر بناءً على تفسيرٍ وإعرابٍ وقراءةٍ أخرى[15]، ومثاله قراءة من قرأ (**قُتِلَ**) بالبناء على المفعول، ومن قرأ (**قَاتَلَ**) بالبناء للفاعل[16]، في قوله تعالى: ﴿**وَكَأَيِّن مِن نَبِيٍّ قَاتَلَ مَعَهُ رِبِّيُّونَ كَثِيرٌ**﴾ [آل عمران: 146]، فمن قرأ (**قُتِلَ**) بالبناء للمفعول كان الوقف على (**قُتِلَ**) ذا وجهين.

الأوّل: من اعتبر نائب الفاعلَ ضميرا يعود على النّبيّ كان الوقف كافيا.

الثّاني: من اعتبر نائبَ الفاعلِ هو ربّيّون الآتي كان الوقف قبيحا لعلّة الفصل بين العامل والمعمول.

ومن قرأ (**قَاتَلَ**) بالبناء للفاعل كان الوقف عليه كذلك ذا وجهين.

الأوّل: من اعتبر الفاعلَ ضميرا يعود على النّبيّ كان الوقف كافيا.

الثّاني: من اعتبر نائبَ الفاعلِ هو ربّيّون الآتي كان الوقف قبيحا لعلّة الفصل بين المسند والمسند إليه.

أمّا فيما يخصّ مسألةَ التّرجيح فتختلف كذلك باختلاف القراءة، فمن قرأ (**قَاتَلَ**) فلا يقف عليها؛ لأنّه يحسن إسناد الفعل إلى الرّبّيّين، ومن قرأ (قُتِلَ) فيقف عليها؛ لأنّه يحسن إسناد الفعل فيها إلى الضّمير العائد على (**نَبِيٍّ**) السّابق الذّكر[17]، وهذا ما ذهب إليه الإمام الهبطي في وقفه على (**قُتِلَ**) بحكم أنّه يقرأ بقراءة نافع.

4. الوقف بين الإمام الرّازي والإمام الهبطي: لا شكّ أنّ من جملة علوم القرآن الوقف والابتداء، لصلته الوثيقة بالتّرتيل الذي أمر الله به، «فهو من العلوم التي يُطالب بها كلُّ مسلم؛ إذ أنّه ما من أحد من المسلمين المكلّفين إلّا وهو مطالب بحفظ فاتحة الكتاب...وممّا يتعيّن عليه في قراءتها ترتيلُها، ومن ترتيلها الوقفُ على ما ينبغي الوقف

عليه منها، وتجنّبُ ما لا يجوز من ذلك فيها»[18]، لذلك اختلف المفسّرون والقرّاء في مواضع كثيرة حول الوقف عليها وعدمه، ومن بين تلك المواضع الوقف على **(رَيْبَ)** أو على **(فِيهِ)** من قوله تعالى: ﴿**ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ* الذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ**﴾ [البقرة: 03- 04]. فذهب الهبطي إلى الوقف على **(رَيْبَ)** ثمّ يستأنف القراءة، ولا يقف على **(فِيهِ)** لأنّ بينهما تلازمًا كما عبّر عن ذلك بعض الباحثين[19]، ويكون خبر لا النّافية للجنس محذوفا للعلم به كما في قوله تعالى: ﴿**قَالُوا لَا ضَيْرَ إِنَّا إِلَى رَبِّنَا مُنقَلِبُونَ**﴾ [الشّعراء: 50]، والجملة **(فِيهِ هُدًى)** مبتدأ وخبر. وقد أيّد هذا الرّأي الإمام القرطبي بقوله: «وتمّ الكلام؛ كأنّه قال ذلك الكتاب حقّا»[20].

أمّا الرّازي فيشترط على القارئ إذا وقف على **(رَيْبَ)** «أن ينويَ خبرًا، ويكون التّقدير: لَا رَيْبَ فِيهِ فِيهِ هُدًى»[21]، ثمّ أخذ في التّبرير لهذا الاختيار؛ حيث رأى أنّ الوقف على (فِيهِ) يمحّض الهدى للكتاب جملةً، والوقف على (رَيْبَ) لا يجعلُ القرآنَ نفسَه هدى بل يكون فيه هدًى[22].

والمُلَاحَظ أنّ في كلا الوقفين محذوفا، فمن وقف على (رَيْبَ) حذف الخبر، وهو حذفٌ غيرُ مُختلَفٍ فيه، ومن وقف على (فِيهِ) حذف المبتدأ (هو هدًى)، وقد لا يكون هناك حذف إذا اعتبرنا (هُدًى) خبرًا لـ: (ذَلِكَ) السّابق في الآية[23].

ومهما يكن من أمر، فالوقف على أيّ من الكلمتين جائز ما دام ذلك لا يؤدّي إلى إخلال بالمعنى، إلّا أنّ ما يجب أن يراعى في هذه الآية هو عدم الجمع بين الوقفين وبالتّتبّع لمواطن الوقف المتلازم (**) في القرآن نجد أنّ الهبطي ينضبط بالوقف على الأوّل منهما.

وكذلك من المواضع المختلف في الوقف عليها كلمة **(رَبِّهِ)** وكلمة **(الْمُؤْمِنُون)** من قوله تعالى: ﴿**آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِن رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِن رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ**﴾ [البقرة: 185].



ذهب الهبطي إلى الوقف على **(الْمُؤْمِنُونَ)** فيكون المعنى كما ذكره الرّازي في أحد الاحتمالين «آمن الرّسولُ بما أنزل إليه من ربّه، ثمّ ابتدأ بعد ذلك بقوله **(كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ)** والمعنى: كلّ واحد من المذكورين فيما تقدّم، وهم الرّسول والمؤمنون آمن باللّه»[24]ووافق الهبطيَّ كثيرٌ من المفسّرين، يقول صاحب نظم الدّرر في تناسب الآيات والسّور: «ولمّا أخبر عن الرّأس عبّر عمّن يليه فقال: **(وَالْمُؤْمِنُونَ)**... ولمّا أجمل فصّل فقال مبتدئا: **(كُلٌّ)** أي منهم. قال الحرالي: فجمعهم في كليّة كأنّ قلوبهم قلب واحد لم يختلفوا، لأنّ القبول واحد والرّدّ يقع مختلفا»[25].

أمّا الرّازي فاختار كلمة **(رَبِّهِ)** موضعا للوقف، بل وانفرد به، ليستأنف من قوله: **(**وَالْمُؤْمِنُونَ**)**؛ لأنّه يرى أنّ النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم– كان مؤمنا باللّه وملائكته وكتبه ورسله قبل نزول القرآن عليه، والإيمان الذي أقرّته هذه الآية له هو إيمانه بالشّرائع التي أنزلت عليه[26]، وهذا ما لا يؤدّيه السّياق إذا وقفنا على **(الْمُؤْمِنُونَ)** فإذا كان سيّدنا عيسى –عليه السّلام– قد أقرّ بعبوديّته لربّه وهو صبيٌّ فقال: ﴿**إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِيَ الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا**﴾ [مريم: 30] فكيف يستبعد بأن يقال: إنّ محمّدا –صلّى الله عليه وسلّم– كان عارفا بربّه مِن أوّل ما خُلِقَ[27]، وهو أفضل خلق الله كلّهم.

فعلى هذين التّخريجين نستشفّ أنّ ثمّةَ فرقًا معنويًا دقيقا بين الوقفين، قد يؤدّي إلى زيادةٍ في المعنى وإفادةٍ لم يأتِ بها الآخر، فما ذهب إليه الرّازي يكاد يكون إعجازا في جانب الوقف؛ لأنّه اعتبَرَ إيمان النّبيّ –صلّى الله عليه وسلّم– بما أُنزل إليه من ربّه ليس كإيمان غيره؛ ذلك «أنّ الذي أُنزل إليه من ربّه قد يكون كلامًا متلوّا يسمعه الغير ويمكن أن يؤمن به، وقد يكون وحيا لا يعلمه سواه، فيكون هو –صلّى الله عليه وسلّم– مختصّا بالإيمان به، ولا يتمكّن غيره من الإيمان به»[28]، فلذلك فضّل الرّازي الوقف على **(رَبِّهِ)** واستأنف **(وَالْمُؤْمِنُونَ)**.

وللوقف أثره البارز في تحديد العائد عليه الضّمير، وعودة الضّمير من الظّواهر اللّغويّة التي تظهر فيها قوّةُ النّظم؛ خاصّة إذا تنوّع العائد وتعدّدت الضّمائر؛ ففي هذه الحالة يجب أن تعود الضّمائر كلّها إلى عائدٍ واحد، كما في قوله تعالى: ﴿**إِذْ أَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّكَ مَا يُوحَى* أَنِ اقْذِفِيهِ فِي التَّابُوتِ فَاقْذِفِيهِ فِي الْيَمِّ فَلْيُلْقِهِ الْيَمُّ بِالسَّاحِلِ يَأْخُذْهُ**

عَدُوٌّ لِي وَعَدُوٌّ لَهُ وَأَلْقَيْتُ عَلَيْكَ مَحَبَّةً مِنِّي وَلِتُصْنَعَ عَلَى عَيْنِي﴾ [طه: 38- 39] «والضّمائر كلّها راجعة إلى موسى، ورجوع بعضها إليه، وبعضها إلى التّابوت فيه هجنة؛ لما يؤدّي إليه من تنافر النّظم»[29].

ومثال هذا قوله تعالى: ﴿**إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**﴾ [الحجر: 09]. وقف الهبطي على كلمة (**الذِّكْرَ**) واستأنف (**وَإِنَّا لَهُ..**)، ويكون المعنى على هذا الوجه أنّ الضّمير في (**لَهُ**) عائد على النّبيّ–صلّى الله عليه وسلّم–على أحد الأقوال التي ذكرها في تفسير الآية، وهو قول الفرّاء وابن الأنباري؛ لأنّه تعالى لمّا ذكر الإنزال والمنزِل دلّ ذلك على المُنزَلِ عليه فحسنت الكناية عنه[30]، وقد ذهب إلى هذا القول جمعٌ من المفسّرين منهم القرطبي في أحد قوليه حيث يقول: «وقيل: (**وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ**) أي لمحمّد–صلّى الله عليه وسلّم–من أن يتقوّل علينا أو نتقوّل عليه، أو من أن يكاد أو يقتل»[31]، ونظيره قوله تعالى: ﴿**وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ**﴾ [المائدة: 67]. وهو وقف جائز «إن جعل الضّمير في (**لَهُ**) للنّبيّ–صلّى الله عليه وسلّم–، وهو قول شاذّ لأنّه لم يتقدّم له ذكر، فيعود الضّمير عليه: أي يحفظ محمّدا–صلّى الله عليه وسلّم–أن يناله سوء: أي وإنّا لمحمّد لحافظون له من الشّياطين تكفّل بحفظه»[32]، ولكن في حقيقة الأمر هناك ذكرٌ مسبقٌ للنّبيّ في سياق الآيات، وهو قوله تعالى: ﴿**وَقَالُوا يَا أَيُّهَا الذِي نُزِّلَ عَلَيْهِ الذِّكْرُ إِنَّكَ لَمَجْنُونٌ**﴾ [الحجر: 06] وقوله: ﴿**لَوْ مَا تَأْتِينَا بِالْمَلَائِكَةِ إِن كُنتَ مِنَ الصَّادِقِينَ**﴾ [الحجر: 07]، وهذا ما التفت إليه الأشموني[33].

أمّا الرّازي فذكر الوجهين ورَأْيَ أصحابِ كلِّ فريقٍ، إلّا أنّه رجّح الوقف على (**لَحَافِظُونَ**)؛ لأنّ عودة الضّمير على الذّكر حسَّن الإتمام دون الوقف، وحجّته في هذا مشابهة لظاهر القرآن[34]، يقصد قوله تعالى: ﴿**وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا**﴾ [النساء: 82] وقوله: ﴿**لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِن بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِن خَلْفِهِ تَنزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ**﴾ [فصلت: 42]، ومسألة موافقة ظاهر النّص من القواعد التي اعتمدها الرّازي وكثير من المفسّرين في ترجيح بعض المعاني على بعض إن كانت الآية تحتمل أكثر من معنيين[35]. ومهما يكن من أمر فالأمر فيه سعة ما دام هناك مسوّغ للوقف.



من الوقوف التي امتاز بها الهبطي وعيب عليه فيها، الوقف على كلمة (**قَلِيلًا**) من قوله تعالى: ﴿**كَانُوا قَلِيلًا مِنَ اللَّيْلِ مَا يَهْجَعُونَ**﴾ [الذّاريات: 17]، ويكون المعنى هاهنا أنّهم كانوا قليلي العدد، كما أنّه بوقفه هذا نفى عنهم النّوم في اللّيل البتّة، وأمّا الوصل فيفيد أنّهم كانوا يهجعون قليلا من اللّيل[36]، فمن وقف على (**قَلِيلًا**) آخى بها قوله تعالى:﴿**إِلَّا الذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَقَلِيلٌ مَا هُمْ**﴾ [ص: 24]، لأنّ ذِكْرَ المتّقين في السّياق فيها معنى الذين آمنوا، وذكر المحسنين فيه معنى وعملوا الصّالحات، وقوله (**كَانُوا قَلِيلًا**) فيه معنى (**وَقَلِيلٌ مَا هُمْ**)[37]، ثمّ يبتدئ (**مِنَ اللَّيْلِ مَا يَهْجَعُونَ**). أي: ما يهجعون من اللّيل. وقد ردّ هذا التّخريج السّمين الحلبي بقوله: «وهذا لا يظهر من حيث المعنى ولا من حيث الصّناعة: أمّا الأوّل فلا بدّ أن يهجعوا ولا يُتَصوّرُ نفيُ هجوعهم. وأمّا الصّناعة فلأنّ ما في حيّز النّفي لا يتقدّم عليه عند البصريّين»[38]. بل ووصفه الأشموني بالفساد قائلا: «اختُلِف في تفسيرها فقيل كانوا قليلا: أي كان عددهم يسيرا، ثمّ ابتدأ فقال: من اللّيل ما يهجعون، وهذا فاسد، لأنّ الآية تدلّ على قلَّة نومهم لا على قلّة عددهم»[39]. يتّضح لنا من خلال هذه النّقول التي يأبى أصحابُها الوقفَ على كلمة (**قَلِيلًا**) اعتمادُهم على الحجج الآتية:

أوّلا: الآية في بيانٌ وتفسيرٌ لكونهم محسنين[40] في قوله تعالى: ﴿**آخِذِينَ بِمَا آتَاهُمْ رَبُّهُمْ إِنَّهُمْ كَانُوا قَبْلَ ذَلِكَ مُحْسِنِينَ**﴾ [الذّاريات: 16]، فهي مدح لبعض أوجه إحسانهم لا لكونهم قليلين أو كثيرين.

ثانيا: أنّ (**مَا**) تكون على هذا الوجه نافية، و(**مِنَ اللَّيْلِ**) متعلّق بـ(**يَهْجَعُونَ**)، وبالتّالي يلزم إعمال ما بعد (**مَا**) فيما قبلها، وهذا تأباه الصّنعة الإعرابيّة.

أمّا الرّازي فبعد أن ذكر الأوجه الإعرابيّة آثَرَ الانتقالَ إلى بيان بلاغة تقديم (**قَلِيلًا**) على (**يَهْجَعُونَ**)، وهذا ما يسفرُ عن اختياره الوقف على (**يَهْجَعُونَ**)، فقال: «فتقديم (**قَلِيلًا**) في الذّكر ليس لمجرّد السّجع حتّى يقع يهجعون ويستغفرون في أواخر الآيات بل فيه فائدتان: (**الأولى**) هي أنّ الهجوع راحة لهم، وكان المقصود بيان اجتهادهم وتحمّلهم السّهر للّه تعالى، فلو قال كانوا يهجعون كان المذكور أوّلا راحتهم ثمّ يصفه بالقلّة...وإذا قدّم قوله (**قَلِيلًا**) يكون السّابق إلى الفهم قلّة الهجوع...لأنّ الغرض بيان

قلّة الهجوع لا بيان الهجوع بوصف القلّة أو الكثرة...(الفائدة الثانية) في قوله تعالى **(مِنَ اللَّيْلِ)** وذلك لأنّ النّوم القليلَ بالنّهار قد يوجد من كلّ أحد، وأمّا اللّيل فهو زمان النّوم لا يسهره في الطّاعة إلّا متعبّد مقبل... فذكر أمرًا هو كالعامّ يحتمل أن يكون بعده: كانوا من اللّيل يسبّحون ويستغفرون أو يسهرون أو غير ذلك، فإذا قال يهجعون فكأنّه خصّص ذلك العام المحتمل له ولغيره فلا إشكال فيه»[41].

5. خاتمة: وبهذا التّوجيه البلاغي للرّازي، وتلك الرّحلة القرآنيّة في ظلّ ظاهرة الوقف عند عالمين لغويين، وأثر ذلك على المعنى، نرصد بعض النّتائج المهمّة التي وقف عليها البحث، منها:

1- من خصائص منهج الوقف مراعاة الموضع الذي لا يخلّ بالمعنى عند كلا العالمين، مع اختلاف لا يؤدّي إلى الخلل.

2- لمعرفة موضع الوقف لا بدّ من استدعاء المستوى النّحوي، وهذا ممّا يدلّ على تداخل المستويات اللّغويّة من أجل الوصول إلى المعنى.

3- تُعاملُ رؤوس الآيات كغيرها من المواضع، فيوقف عليها أحيانا إن كان المعنى قد تمّ، وقد لا يوقف عليها إن كان لها تعلّق بما بعدها.

4- ما يُعاب على الهَبطي أنّه يقف متى وجد لذلك الوقف مسوّغا، دون أن يراعي العلّة القويّة التي رجّحت خلافَ ما ذهب إليه، ولكنّها حسنة إلّا أنّها تحتاج إلى إعمال فكرٍ وتأويلٍ للوصول إلى المعنى.

6. قائمة المراجع:

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1-أحمد محمود عبد السّميع الحفيان، أشهر المصطلحات في الأداء وعلم القراءات دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ-2001م.

2-الأشموني (أحمد بن محمد بن عبد الكريم)، منار الهدى في بيان الوقف والابتداء مطبعة البابي الحلبي، مصر، ط3، 1393هـ-1973م، ص: 209.



3-برهان الدّين البقاعي: نظم الدّرر في تناسب الآيات والسّور، دار الكتاب الإسلامي القاهرة، مصر، د ط، د ت، ج4، ص: 170.

4-ابن جزري: النّشر في القراءات العشر، تح: علي محمد الضّبّاع، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، د ط، د ت، ج1 وج2.

5-جمال الدّين ابن هشام الأنصاري، الألغاز النّحويّة، تح: موفّق فوزي الجبر دار الكتاب العربي، دمشق، ط1، 1417ه-1997م.

6-حسين بن علي بن حسين الحربي، قواعد التّرجيح عند المفسّرين دراسة نظرية تطبيقية، دار القاسم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1417ه-1996م ج1.

7-ابن حنفية العابدين، منهجيّة ابن أبي جمعة الهَبطي في أوقاف القرآن الكريم، دار الإمام مالك، باب

8-الوادي، الجزائر، ط1، 1427ه-2007م.

9-أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضّرب من لسان العرب، تح: رجب عثمان محمد ورمضان عبد التّوّاب، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1418ه-1998م، ج2.

10-الرّازي: مفاتيح الغيب، دار الفكر للطباعة والتّوزيع، ط1، 1401ه-1981م ج2 ج7، ج19، ج28.

الزّمخشري: الكشّاف، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوّض مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 1418ه-1998م، ج4.

11-السّمين الحلبي، الدّرّ المصون في علوم الكتاب المكنون، تح: أحمد محمد الخرّاط دار القلم، دمشق، د ط، د ت، ج10.

12-سيبويه، الكتاب، تح: عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2 1402ه-1982م، ج4.

13-السّيوطي (الحافظ أبو الفضل جلال الدّين عبد الرحمن بن أبي بكر)، الإتقان في علوم القرآن تح: مركز الدّراسات القرآنية، المملكة العربية السعودية، د ط، د ت، ج2.

14-عاشور خضراوي الحسني: أحكام التّجويد برواية ورش عن نافع من طريق الأزر مكتبة الرضوان، مصر، د ط، د ت.

15–ابن عطيّة الأندلسي، المحرّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تح: عبد السّلام عبد الشّافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ–2001م، ج2.
16–غانم قدوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربيّة، دار عمار للنشر والتوزيع عمان، ط1، ص: 1429هـ–2004م.
17–ابن فارس: مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت، د ط، د ت، مج6، ص: 135.
18–القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مطبعة دار الكتب المصرية، مصر، ط2 1353هـ–1935م، ج1 وج10.
19–محي الدّين درويش، إعراب القرآن الكريم وبيانه، دار ابن كثير، دمشق، سوريا ط7، 1420هـ–1999م، ج1.

الهوامش:

[1]–السّـيوطي (الحافظ أبو الفضــل جلال الدّين عبد الرحمن بن أبي بكر)، الإتقان في علوم القرآن، تح: مركز الدراســـات القرآنية، المملكة العربية الســـعودية، د ط، د ت، ج2، ص: 539.

[2]– ينظر: جمال الدّين ابن هشـام الأنصـاري، الألغاز النّحويّة، تح: موفّق فوزي الجبر، دار الكتاب العربي، دمشق، ط1 1417هـ–1997م، ص: 41–42.

[3]– ابن فارس: مقاييس اللّغة، تح: عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت، د ط، د ت مج6 ص: 135.

[*]– سيضرب البحث صفحا عن الاستطراد في هذه المصطلحات، ويحيل إلى مظانّها. ينظر: كتب التّجويد.

[4]– أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضّرب من لسان العرب، تح: رجب عثمان محمد ورمضان عبد التّوّاب، مكتبة الخانجي القاهرة، مصر، ط1، 1418هـ–1998م، ج2، ص: 798.

[5]– أحمد محمود عبد السّـميع الحفيان، أشـهر المصـطلحات في الأداء وعلم القراءات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ–2001م، ص: 217.



6- ابن الجزري: النّشر في القراءات العشر، تح: علي محمد الضّبّاع، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، د ط، د ت، ج1، ص: 224.

7- ينظر: سيبويه، الكتاب، تح: عبد السّلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2 1402هـ-1982م، ج4، ص: 166.

8- أبو حيان الأندلسي: ارتشاف الضّرب من لسان العرب، ج2، ص: 798.

9- ابن الجزري: النّشر في القراءات العشر، ج2، ص: 120.

10- ينظر: المرجع نفسه، ج2، ص: 120.

11- ينظر: غانم قدّوري الحمد، المدخل إلى علم أصوات العربيّة، دار عمار للنشر والتوزيع عمان، ط1، ص: 1429هـ-2004م، ص: 248.

12- ابن الجزري: النّشر في القراءات العشر، ج1، ص: 224.

13- المرجع نفسه، ج1، ص: 224.

14- عاشور خضراوي الحسني: أحكام التّجويد برواية ورش عن نافع من طريق الأزرق مكتبة الرضوان، مصر، د ط، د ت، ص: 78.

15- ينظر: ابن حنفية العابدين، منهجيّة ابن أبي جمعة الهَبطي في أوقاف القرآن الكريم، دار الإمام مالك، باب الوادي، الجزائر، ط1، 1427هـ-2007م، ص: 13.

16- قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو (قُتِلَ)، وقرأ الباقون من العشرة (قَاتَلَ). ينظر: ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ج2، ص: 242.

17- ينظر: ابن عطيّة الأندلسي، المحرّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تح: عبد السّلام عبد الشّافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1422هـ-2001م، ج2، ص: 520.

18- ابن حنفية العابدين، منهجيّة ابن أبي جمعة الهَبطي في أوقاف القرآن الكريم، ص: 05.

19- ينظر: المرجع نفسه، ص: 212.

20- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، مطبعة دار الكتب المصرية، مصر، ط2، 1353هـ-1935م، ج1، ص: 159.

21- الرّازي (فخر الدّين): مفاتيح الغيب، دار الفكر للطباعة والتّوزيع، ط1، 1401هـ-1981م، ج2، ص: 21.

22- ينظر: المصدر نفسه، ج2، ص: 22.

[23]– ينظر: محي الدّين درويش، إعراب القرآن الكريم وبيانه، دار ابن كثير، دمشق، سوريا ط7، 1420هـ–1999م، ج1، ص: 38.

[**]– يقصد بالوقف المتلازم أن يكون في السّباق كلمتان يجوز الوقف على كلّ منهما، لكن إذا وقف على إحداهما امتنع الوقف على الأخرى. ابن حنفية العابدين، منهجيّة ابن أبي جمعة الهَبطي في أوقاف القرآن الكريم، ص: 212.

[24]– الرّازي: مفاتيح الغيب، ج7، ص: 140.

[25]– برهان الدّين البقاعي: نظم الدّرر في تناسب الآيات والسّور، دار الكتاب الإسلامي القاهرة، مصر، د ط، د ت، ج4، ص: 170.

[26]– ينظر: المصدر السّابق، ج7، ص: 140.

[27]– ينظر: المصدر نفسه، ج7، ص: 140.

[28]– ينظر: المصدر نفسه، ج7، ص: 140.

[29]– الزّمخشري: الكشّاف، تح: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود، الشيخ علي محمد معوّض مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية، ط1، 1418هـ–1998م، ج4، ص: 81.

[30]– ينظر: المصدر السّابق، ج19، ص: 164.

[31]– القرطبي: الجامع لأحكام القرآن، ج10، ص: 06.

[32]– الأشموني (أحمد بن محمد بن عبد الكريم)، منار الهدى في بيان الوقف والابتدا، مطبعة البابي الحلبي، مصر، ط3، 1393هـ–1973م، ص: 209.

[33]– ينظر: المرجع نفسه، ص: 209.

[34]– ينظر: الرّازي، مفاتيح الغيب، ج19، ص: 165.

[35]– ينظر: حسين بن علي بن حسين الحربي، قواعد التّرجيح عند المفسّرين دراسة نظرية تطبيقية، دار القاسم، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1417هـ–1996م، ج1 ص: 172.

[36]– ينظر: الأشموني، منار الهدى في بيان الوقف والابتدا، ص: 371.

[37]– ينظر: الرّازي، مفاتيح الغيب، ج28، ص: 202.

[38]– السّمين الحلبي، الدّرّ المصون في علوم الكتاب المكنون، تح: أحمد محمد الخرّاط، دار القلم، دمشق، د ط، د ت، ج10، ص: 45.

[39]– الأشموني، منار الهدى في بيان الوقف والابتدا، ص: 371.

---

[40]– ينظر: الرّازي، مفاتيح الغيب، ج28، ص: 201.

[41]– المصدر نفسه، ج28، ص: 202–203.

أدب المذكّرات في التّراث العربيّ

قراءة في الثّغر الجماني لابن سحنون الرّاشدي

The Literary Diary in the Arab Heritage
A Reading of El-Thaghr El-Djoumani of Ibn Sahnoun Er-Rachidi

أ. د. حبيب بوزوادة*

تاريخ الاستلام: 29. 04. 2020 تاريخ القبـول: 2021.05.23

الملخّص: تعتبر كتابة "المذكرات" جنساً أدبياً جديداً في الأدب العربي، فقد بدأت الكتابة في هذا الشّكل الإبداعي في القرن العشرين، غير أنّ هناك العديد من الكتابات التّراثيّة التي يمكن وصفها بأنّها إرهاصات لهذا الجنس الأدبي الوليد، بسبب تمحورها حول المشاهدات الذّاتيّة، حيث يتحوّل الكاتب إلى راوٍ، ينقل الواقع إلى القراء بوصفه شاهد عيان. ويمكنّنا أن نجد هذا النّمط الكتابي لدى المؤرّخين والإخباريين وكتّاب السّير الذّاتيّة، مثلما نلمس ذلك في كتاب أحمد بن سحنون الرّاشدي الذي وثّق يوميات الحملة العسكريّة التي قام بها محمّد بن عثمان الكبير لتحرير مدينة وهران من الاحتلال الإسباني، المسمّاة "الثّغر الجماني في ابتسام الثّغر الوهراني".

كلمات مفتاحيّة: المذكرات؛ وهران؛ الأدب؛ ابن سحنون؛ الكتابة الذّاتيّة.

Abstract: The « diaries » are considered as a new genre in the Arabic literature, this creative type appears in the twentieth century. However, number of early writings can be considered as the first bases of this new literary genre for the reason that it focused on self-observations. The writer becomes narrator, a witness who transfers the reality to the readers. This form of

* مختبر اللسانيات العربيّة وتحليل النّصوص، جامعة معسكر، الجزائر، البريد الإلكتروني: habibbouzouada@gmail.com (المؤلّف المرسل).

writing is present among historians, biographers and authors as Ahmed Ibn Sahnoun Er-Rachidi who related the military campaign carried out by Mohammed Ben Othman against the spanish colonialism to liberate the city of Oran, known as « El-Thaghr El-Djoumani fi Ibtissem El-Thaghr Al-Wahrani ».

Keywords: Diaries, Oran, Literature, Ibn Sahnoun, Self-writing.

1. المقدّمة: رغم الأهميّة التي حظي بها الشّعر في موروثنا الأدبي القديم، إلاّ أنّها لا تلغي حضور الأدب المنثور بأشكاله المختلفة، ومضامينه المتنوّعة، فهو الأداة الأكثر قدرة على تحقيق البعد التّواصليّ للغة، كالخطب والرّسائل على سبيل المثال وهو الوسيلة الفضلى للسّرد القصصي، كما يتلاءم مع العلوم والمعارف فيمنحها القالب اللغوي الذي يصوغ نظرياتها، ويحتوي أفكارها ومفرداتها. فقد أنتج العقل الإبداعي العربي العديد من الألوان النّثريّة على مرّ العصور، بداية بالنّماذج الكلاسيكيّة كالخطب والرّسائل والأمثال والحكم، إلى التّوقيعات، فالأشكال القصصيّة بأنواعها، وصولاً إلى النّثر العلمي وما تفرّع عنه من المختصرات والمصنّفات التّعليميّة، لنصل في القرن الواحد والعشرين إلى التّغريدات والرّسائل الإلكترونيّة والمحادثة الرّقميّة.

وتعدّ المذكّرات واحدة من فنون النّثر المتولّدة عن التّطوّر الأجناسي الذي أشرنا إليه، باعتبارها شكلاً من أشكال الكتابة عن الذّات، حيث تعبّر عن حضور الذّات في النّص، بوصفها راوياً، يستثمر ذاكرته في كتابة شهادته، وتحويلها إلى خلق فني جديد أو قد تتحوّل هذه الذّات إلى مكوّن خطابي ضمن الشّخصيات التي تتألف منها المذكرات.

2. التّحديد الأجناسي: إنّ نظريّة الأدب الحديثة تتحدّث عن علم التّناسل الأدبي حيث تنشأ أجناس أدبيّة فرعيّة جديدة من داخل الأجناس الأدبيّة الكلاسيكيّة، فمن رحم الملاحم اليونانيّة انبثقت الرّواية، ومن القصيدة الشّعريّة العربيّة تفرّعت الموشحات والأزجال. وستظل هذه الصّيرورة تحكم قواعد التّناسل الأدبي عبر الزّمن، لأنّ "إحدى القيم الواضحة في دراسة النّوع هي بالضّبط كونه يلفت النّظر إلى التّطور الدّاخلي للأدب"[1].

لقد حاولتُ من خلال هذا التّقديم أن أسلّط الضّوء على (الجنس الأدبي) بوصفه حالة متغيّرة، قابلة للتّناسل والتّمظهر في قوالب فنيّة غير مألوفة، ملمّحاً لظاهرة المذكرات في الأدب العربي، بوصفها شكلا كتابياً طارئاً في تاريخ الأدب، لم يحظ بالأهميّة اللازمة، ولا بالاعتراف من لدن الدّارسين إلاّ في العصر الحديث، مع أنه كان موجوداً منذ القدم، ضمن أجناس أدبيّة أخرى. فقد حفلت الرّحلات الأدبيّة والكتابات السّيريّة والرّسائل بالكثير من المذكرات التي تؤرّخ لليوميات، ممّا حوّلها في وقت لاحق إلى وثائق ذات قيمة تاريخيّة–أدبيّة.

فالكتابة المذكراتيّة هي معركة ضد النّسيان، وضد تجاهل الأحداث مهما تضاءل حجمها وتأثيرها. فالذّكر في لسان العرب الحفظُ للشيء، والذّكرى بالكسر نقيض النّسيان[2]. والمذكرات هي مرويات شخصيّة مدوّنةٌ شَهِدَ المؤلّفُ أحداثَهَا بنفسه، أو وقعت في حياته. إنها أدبٌ يقوم على تسجيل ما هو يومي عن مشاهدةٍ، أو عن معاصرة للأحداث والتّحوّلات؛ عظيمةً كانت أو روتينيّة. ويتّكئ فن كتابة المذكرات على ما يمكن تسميته بأدب اليوميات (Journal literature) الذي يواكب الأحداث اليوميّة ويسجلها حال وقوعها لحظة بلحظة، غير أنّ أدب المذكرات يُكْتَبُ –في الغالب–متأخراً عن زمن وقوع تلك الأحداث معتمداً على فاعليّة الذّاكرة.

3. أنواع المذكرات: تختلف الكتابة المذكراتيّة بحسب مضمونها، وبحسب القضايا التي تطرحها، وهو ما يسمح –من النّاحيّة المنهجيّة–بالحديث عن نوعين من المذكّرات:

1.3. المذكرات الشّخصيّة: وهي نمطٌ من الكتابة عن الذّات يؤرّخ للمحطات الأساسيّة في حياة مؤلفها، كذكريات الطّفولة، وأهم التّحدّيات التي واجهته في مسيرته ونجاحاته وخيباته، وبعض التّفاصيل التي يكون قد مرّ بها. إنّها تشبه السّيرة الذّاتيّة غير أنها تختلف عنها في المنهج وفي الغاية. فالأحداث في السّيرة الذّاتيّة مترابطة وفق شرط التّداعي الزّمني، حيث تنمو بشكلٍ يحاكي الواقع ويماثل تطوره في الحقيقة، أمّا الكتابة المذكراتيّة فإنها انتقائيّة، يتخيّر فيها المؤلف أهم التّفاصيل العالقة بذاكرته المؤثرة في وجدانه ومشاعره. بصورة تستهدف مشاركة هذه التّجارب مع المتلقي، وتحويل النّص المذكراتي إلى منظومة تفاعليّة مع الجمهور اعتماداً على صدق المشاعر.

2.3. المذكرات التّاريخيّة: تعتبر المشاركة في الأحداث التّاريخيّة المهمّة كالحروب، والثّورات، والانقلابات العسكريّة، والتّحوّلات الاجتماعيّة الكبرى فرصةً ذهبيّة للشهود الذين يرغبون في تدوين تلك الشّهادات من واقع قربهم من الأحداث وصلتهم بصانعيها. فالتّركيز على تسجيل الأحداث التّاريخيّة ونقل مجرياتها (بأمانة) للأجيال اللاحقة هو الهدف الرّئيس في المذكرات التّاريخيّة، ولذلك قد تكون أحياناً مكتوبة بأسلوب بسيط وغير محترف، بل إنّ عدم تمكّن كاتب المذكرات/الشّاهد من فنيات الكتابة يدفعه في الكثير من الأحيان إلى اللجوء إلى صحافي متخصص يسجّل مرويات الشّاهد في كتاب خاص.

4. لماذا نكتب المذكرات؟ إنّ ظهور هذا الجنس الأدبي المنكفئ على الذّات يعود إلى أسباب عديدة أحاول أن أوجزها فيما يأتي:

1.4. نزعة الخلود: فالكتابةُ ضدّ الموت، وهي حياة بديلةٌ، لِما تَضْمَنُهُ من استمرارٍ وديمومةٍ للفعل الكلامي، لهذا يمكننا اعتبار المذكرات ممارسةً للحياة، وتثبيتاً لديمومة الذّات في تحدّي الخلود، فالمذكرات كُتبت لتبقى، وتستمر معها الحياة.

2.4. أهميّة اللحظة: فالمذكرات نسقٌ ثقافيّ قد يبدو غير متجانس في ظاهره لكنّه –في العمق–وليدُ فكرة تقوم على تصوير الحوادث المجتزأة، مثلما رآها الكاتب وعايشها في الواقع، فالمذكرات لحظات مهرّبة من الواقع، لا تُعنى بالسّياقات التّاريخيّة أو بارتباط الحادثة بالحوادث المتسببة فيها، أو النّاتجة عنها، فهي ليست كتابة تاريخيّة صرفة.

3.4. النّزعة التّاريخيّة: يشعر كُتَّابُ المذكرات بأنهم مسؤولون أمام التّاريخ على نقل شهاداتهم للأجيال اللاحقة، لذلك تجدهم يدوّنون مذكراتهم بعقليّة الشّاهد الذي يقف عند التّفاصيل الدّقيقة، والعلاقات المتداخلة، بحرصٍ شديد ودقّة متناهيّة، وأمانة عاليّة طلباً للكمال، وسعياً لتقديم شهادة متكاملة، يمكنها أن تصبح وثيقة في يد المؤرخين.

4.4. تضخّم الأنا: المذكرات كتابة تنبع عن ذوات تتحلّى بالوثوقيّة، مؤمنة بقدرتها على العطاء والتّغيير، لهذا ترفض البقاء على هامش الأحداث، فالذي يكتب مذكراته



قد لا يكون مشهوراً، لكنه –بلا شك–شخصٌ يعي جيّداً دوره في الحياة، ومسؤوليته في الكتابة.

5.4. حتميّة البوح: الكتابةُ في أساسها بوحٌ، وإصرارٌ على مواجهة الإكراهات الاجتماعيّة والثّقافيّة والسّياسيّة. عبر التّفكير بصوتٍ عالٍ، فالكاتبُ يتحمّل مسؤوليّة كبرى تجاه العالم، وهو لا يشعر بالرّاحة النّفسيّة إلاّ إذا تحرّر من سطوة الكبت، وعبّر عن آرائه بهذا الصّراخ الجميل، الذي نسميه اصطلاحا "الكتابة". وأدبُ المذكرات شكلٌ من أشكالِ البوح وتقاسم الأفكار، فهو تحريرٌ للذاكرة، وتنفيسٌ عن الذّات.

5. الكتابة المذكراتيّة في التّراث العربي: لم تُعرف المذكرات كجنس أدبيّ مستقلٍّ إلاّ في العصر الحديث، أمّا قبل هذه الفترة فقد كانت المذكرات جزءاً من أجناس أدبيّة أخرى مثل:

1.5. الرّحلات: فالمذكرات خطاب مندغمٌ في الكتابة الرّحليّة، ثاوٍ في بنيتها الأساسيّة، وهو أهمّ مكوّناتها، فلا قيامة للنص الرّحلي بدون فعل التّذكر، وبدون فعلٍ تسجيلي مدرك لأهميّة اليوميات والتّفاصيل الصّغيرة. "فقد اتّصف أغلبيّة الرّحالة –ولو بدرجات متفاوتة–بدقة الملاحظة والوصف والتّقصّي في تسجيل مشاهداتهم بأمانة وصدق، كما حرص معظمهم على التّفرقة بين المشاهدة والرّواية عند تسجيل معلوماتهم"[3].

2.5. السّيرة الذّاتيّة: في التّراث العربي رصيدٌ سيريٌّ ضخم، يتحدّث أساساً عن الأنبياء والأئمة والعلماء والأولياء والأمراء والوزراء والقادة والفاتحين وغيرهم، ويدخل معظمها في السّيرة الغيريّة، أمّا كتابة السّيرة الذّاتيّة فتأخرت إلى العصر الحديث، عندما كتب طه حسين (الأيّام)، والعقاد (أنا)، وأحمد أمين (حياتي) على الرّغم من وجود بعض الكتابات الشّبيهة بالسّيرة الذّاتيّة في الأدب القديم كـ(المنقذ من الضّلال) لأبي حامد الغزالي، و(طوق الحمامة) لابن حزم.. غير أنّ الذي يهمنا في هذا السّياق هو حضور المذكرات في السّير الذّاتيّة حيث تصبح القصص اليوميّة، أو التّفاصيل المهمّة جزءاً من سيرة الكاتب وحياته.

3.5. الرّسائل: من جملة ما يتعرّض له كتّاب الرّسائل في مكاتباتهم؛ حديثُهم عن بعض يومياتهم، وتدوين مذكراتهم ليتشاركوها مع مخاطبيهم، كأن يرسل القائد العسكريّ إلى مرؤوسيه تقريراً عن يوميات الجند، وسير المعارك، أو يعبّر الصّديق لصديقه عن مشاعره، مصوّراً أحواله، وما يكابده من شوقٍ ولوعةٍ.

4.5. كتب التّاريخ: تستند الكتابة التّاريخيّة على الوثيقة، التي تؤكّد صحة الوقائع وتدعمها بالحجة والدّليل، كالآثار والكتابات المختلفة، والمرويات الشّفويّة... ممّا يرفع منسوب الحقيقة، ويقرّبها من درجة اليقين، وعندما يكتب المؤرّخ أحداثاً عاصرها فإنّه يلجأ –أحيانا–إلى الكتابة المذكراتيّة محاولاً توثيق تلك الأحداث، متحرّياً الدّقة فيحصي الأشخاص ويذكر أسماءهم، ويدوّن يومياتهم، ويصف علاقاتهم وميولاتهم، مثلما نلحظ ذلك في (الثّغر الجماني في ابتسام الثّغر الوهراني) الذي عاصر مؤلّفه تحرير وهران من الاحتلال الإسباني، فسجّل الكثير من الأحداث والتّفاصيل عن مُعاينةٍ ومتابعة يوميّة مثلما سنذكره.

6. المذكرات التّاريخيّة في الثّغر الجماني: يعتبر كتاب (الثّغر الجماني في ابتسام الثّغر الوهراني) من أهمّ الكتب التي تحدّثت عن تحرير وهران من الاحتلال الإسپاني الذي دام ثلاثة قرون تقريباً، ألّفه أحمد بن محمّد بن علي بن سحنون الرّاشدي بنيّة تمجيد الباي محمّد بن عثمان الكبير، قائد هذا التّحرير والمشرف عليه، الذي اقترح على العلماء والمثقفين مرافقة الجند، وأشركهم في هذه الحملة التي دامت عاماً كاملاً (1205هـ–1206هـ) (1791م–1792)، "فالعديدُ من المؤرّخين شاركوا في توثيق مراحل الفتح، ودوّنوا أهم لحظاته، بصورة تقترب ممّا يفعله المراسلون العسكريون في الصّحافة الحديثة، خصوصاً بالنّسبة لصاحب الثّغر الجماني"[4]، الذي دوّن أهم حوادث هذا الفتح ويومياته.

ورغم أنّ هذا الكتاب يُفَهْرَسُ معرفياً ضمن كتب التّاريخ، نظراً لطبيعة المادة التي يقدّمها عن وهران منذ تأسيسها، إلى غاية الاحتلال فالتّحرير، إلاّ أنّ المطّلع عليه لا يجد غضاضةً في إعادة تصنيف الكتاب ضمن (أدب المذكرات)، ليس بسبب محتواه فحسب، ولكن بسبب منهجيّة التّأليف، وطريقة استعراض الوقائع، التي تتخذ في الكثير



من مفاصل الكتاب شكلَ تصريحات شاهد عيان، فالمؤلّف يعيد تصوير أحداث حصار وهران انطلاقاً من مشاهداته، وقربه من صانعي هذا الحدث المهم، وهو ما دفع محقّق الكتاب الشّيخ المهدي البوعبدلي لأنْ يصفه بكتاب مذكرات، فقال: "هو عبارة عن مذكرات دوّنها مؤلّفها الذي كان يعيش في بلاط الباي، وكان ملازماً لوليّ عهده"[5].

7. هندسة المحكي في الخطاب المذكراتي: فخصوصيّة التّجربة في كتابة المذكرات تجعلها متفردة عن باقي الأشكال السّرديّة المعروفة، بسبب طابعها التّسجيلي الذي يفرض توخّي الدّقة، والتّحرّي في نقل الأخبار، ممّا يجعل النّاحيّة الجماليّة غير ذات أولويّة، في مقابل المضمون الذي يحتل المكانة القصوى، من دون أن يعني ذلك تحلّلاً من الشّكل القانوني لمنظومة الحكي التي تقوم على البنيات الأساسيّة التّاليّة:

1.7. واحديّة الصّوت: فالنّص المذكراتي يخضع لسلطة السّارد، فهو النّاقل الوحيد للتفاصيل الحَدَثيّة، بيقينيّة كبيرة، فلا مكان في المذكرات الشّخصيّة للرّاوي، أو لظاهرة الإسناد الشّائعة في نقل الأحاديث النّبويّة، والقصص التّراثيّة، فالسّارد ههنا ينقل الأخبار من وجهة نظره، مثلما شاهدها، ووِفْقَ ما رآها. وعليه فإنّ نصوص المذكرات في الثّغر الجماني تتسم جميعها بديكتاتوريّة المؤلّف، فهو المتكلّم الوحيد في رسم مشاهد تحرير وهران.

2.7. البنيّة الحَدَثِيّة: إنّ المذكّرات بتركيزها على حدث التّحرير باعتباره القيمة الثّابتة في النّص؛ تحيلنا إلى مفهوم البؤرة (Focus)، حيث تتضافر مختلف البنيات الخطابيّة، والأنظمة الجماليّة لصوغ هذا المعنى–الحدث وتقديمه للقارئ بوصفه الخلاصَ المأمول، والحُلُمَ المرجو، والفعل الثّوري الذي يستحق الصّمود والتّضحيّة كما يظهر في هذه القطعة المقتبسة من المذكّرات: "وَبِالجُمْلَةِ فَقَدْ جَمَعَ في تِلْكَ المدّة القليلة ممّا يُحتاجُ إليه من الجند والصّنَّاعِ والآلات مَا لا يَجْمَعُهُ غَيْرُهُ في المدَّةِ الطّوِيْلَةِ، وَعَلَى أَنَّهُ يَجْمَعُهُ فَلا يَكُونُ كَمَا كَانَ لَهُ، تَامَّ الشّرُوطِ حَسَناً وثيقًا. وَلَمَّا فَرَغَ مِنْ جَمِيْعِ الآلاتِ المدْفَعِيّة بَعَثَ جُلَّ عُمّالِهِ وأكابرِ قوّادِهِ على أعمالِهِ يُنْهِضُونَ النّاسَ لإِصْلاحِ الطّرُقِ وَيَقِفُونَ عَلَيْهِم فَسَهَّلُوا مِنْهَا مَا كَانَ وَعْراً، وَكَسَرُوا مَا كَانَ حَجَراً، وَقَطَعُوا مَا يَعْرِضُ فِيْهَا مِنَ الشّجَرِ حَتَّى يُمْكِنَ جَرُّ المدافِعِ فِيْهَا بِسُهُولَةٍ، وَأَحْدَثُوا في الجَبَلِ المُتَّصِلِ بِالمائِدَةِ

طَرِيْقاً سَهْلاً لا تَتَوَقَّفُ فِيْهِ المَدَافِعُ، وفي أَثْنَاءِ الجَبَلِ فَرَقُوهُ، فَذَهَبُوا بِطَرَفٍ مِنْهُ إلى جِهَةِ المَرْسَى وَبِالطَّرَفِ الآخَرِ إلى المَائِدَةِ، وَلَمَّا سَمِعَ بِهِ الكُفَّارُ بَعْدَ انْصِرَافِهِمْ خَرَجُوا إِلَيْهِ فَرَأَوا مَا حَيَّرَهُمْ وَأَدْهَشَهُمْ"[6]

فالعمل العظيم يستحق أن تتجنّد مختلف القوى للقيام به وإنجاحه، وفي عالم النّص يستدعي المكوّن الحَدَثيّ الرّئيسي "التّحرير" مكوّنات حدثيّة فرعيّة ترفده بالمعاني التي تمنحه القدرة على تطوير الخطاب السّردي الذي يواكب سيرورة الحدث الرّئيسي، وفق هذا الجدول:

الحدث الرّئيسي	تحرير وهران من الاحتلال الإسباني
الأحداث الفرعيّة	تخطيط، وتجنيد، وكرّ، وفر، وقتال وحصار، وانتصار، وخيبة، وخوف وشجاعة، وفتح في الختام

7-3-البنيّة الزّمانيّة: مذكرات الثّغر الجماني مؤطّرة قصصياً بحصار وهران الذي دام عاماً كاملا، وتطوّرت أحداثه سببيا، من التّحضير، إلى التّجنيد، إلى الحصار والقتال، وانتهاءً بالنّصر على الأعداء، وقد تناغم زمن السّرد (في الثّغر الجماني) مع هذا التّوالي التّاريخي، وكانت هناك محاكاة سرديّة للواقع بدون أن يتدخّل الكاتب في إعادة هيكلة هذا التّتابع. لكنّ الملاحظ أنّ المذكرات كانت تكسر زمن الحكاية بتوقيف سيرورة السّرد –أحيانا– عبر اللجوء إلى الاستراحة (Pause)[7]، من خلال استطرادات جانبيّة لا صلة لها بالحدث الرّئيسي، كالحديث عن الثّورة الفرنسيّة[8]، وعن أسماء الجبل في اللغة[9].. وهي تقنيّة تكسر الرّتابة وتضيف إلى المتلقي معرفة جديدة، وفرائد تثقيفيّة على طريقة الكتاب القدامى.

4.7. بنيّة الفضاء: مذكرات الثّغر الجماني تعاملت مع الفضاء باعتباره رقعة جغرافيّة احتضنت أحداثاً حقيقيّة، وهو ما يضعف الجانب الفني للفضاء فيها ويحوّله إلى مجرّد "سلسلة من المحطّات التي لا وظيفة لها، إلاّ ضمن ما تمليه مقتضيات رحلة البطل، من لحظة البداية إلى اللحظات التي تحتضن نهاية القصة"[10]، ممّا يحتّم علينا



مقاربة الفضاء في إطار حركة البطل (محمّد بن عثمان)، الذي قاد عمليّة التّحرير الطّويلة والشّاقة ضمن فضائين أساسيين؛ الفضاء الاستهلالي، وفضاء الفعل الإنجازي.

1.4.7. الفضاء الاستهلالي: ونعني به النّقطة المكانيّة التي ينطلق منها البطل نحو فضاءات أخرى، كما يحدّد النّقطة الختاميّة لهذه الرّحلة، بالعودة إلى نقطة الانطلاق[11]، فقائد الحملة كان مقيماً في مقرّ ولايته بـ(معسكر)، ومنها انطلق وفيها خطّط وحضّر. فالفضاء الاستهلالي ذو صورة ورديّة، ديناميّة، طافحة بالحياة وبالعمران، وبفائض القوة الذي يسمح لـ(معسكر) بأن تكون القاعدة التي ينطلق منها المجاهدون نحو فضاءات الإنجاز.

2.4.7. فضاء الفعل الإنجازي: يمكننا أن نتحدّث عن فضاء الفعل الإنجازي عندما يتحرّك البطل، ويشرع في أداء مهمتّه، وهذه المهمّة يتولّد عنها فضاءان، فضاء الاستعدّاد، وفضاء النّصر.

1.2.4.7. فضاء الاستعدّاد: يبدأ فضاء الاستعدّاد في مذكرات الثّغر الجماني من مدينة (معسكر) التي اعتبرناها فضاءً استهلالياً من قبل، لكنّها تستحيل قاعدةً خلفيّة لتحرير مدينة (وهران)، ونقطة ارتكاز أساسيّة عندما تحوّلت النّيّة إلى فعل، الذي تجسّد في العديد من الفضاءات مثل (بلاد الإنكليز) و(جبل طارق) و(المغرب) و(ناحيّة زواوة) و(ناحيّة فجيج) ومدن (الجزائر) و(تلمسان) و(مستغانم)[12].

2.2.4.7. فضاء النّصر: يبدأ فضاء النّصر في التّحقّق عندما ينهي البطل مرحلة الاستعدّاد، وينفصل عن عاصمته (معسكر) في الطّريق إلى (وهران)، التي دخلها الجيش المظفّر يوم الاثنين الرّابع رجب 1206هـ/ فبراير 1792م، في احتفالات ضخمة، ".وَكَانَ أَوَّلَ مَنْ دَخَلَهَا–بَعْدَ الذينَ وَضَعُوا الأَعْلامَ وَعَمَّرُوا المَدَافِعَ، وَبَنَوا مِضْرَبَ الأَمِيْرِ–العُلَمَاءُ، يَقْدُمُهُمْ صَحِيْحُ البُخَارِيِّ، ثُمَّ تَلاهُمُ الأَمِيْرُ في جُنْدِهِ الجَرَّارِ" [13].

5.7. بلاغة المشهد: قوة الحضور الواقعي في نص المذكرات يجعلنا أمام خطاب مشهدي؛ كأنّه مقتطعٌ من رواية تؤرّخ لملحمة من ملاحم التّاريخ، ذلك أنّ الوصف التّصويري يمشهد الواقع، ويخلق له نظيراً في عالم الكتابة، فيستحيل النّصّ واقعاً جديداً

يطلّ من خلاله القارئ على التّاريخ، وعلى مسيرة بطل، تحرّر من القابليّة للضعف والخنوع وانبرى في شجاعةٍ لتحرير وطن، يقول ابن سحنون: "ثمّ ارْتَحَلَ الأَمِيْرُ –أَدَامَ اللهُ عِزَّهُ– مِنْ (سِيْقْ) يَوْمَ الجُمُعَةِ السّابِعِ عَشَرَ مِنَ الشّهْرِ المَذْكُورِ[14]، بَعْدَ أَنْ حَمَلَ صَحِيْحَ البُخَارِيِّ في رَبْعَةٍ[15] رَائِعَةٍ بَيْنَ صُنْدُوقَيْنِ مَلآنَيْنِ بِالكُتُبِ عَلَى بَغْلَةٍ فَارِهَةٍ، وَغَطَّى الرَّبْعَةَ بِسَجَفِ حَرِيْرٍ مُغَشَّى بِلِبَاسِ الكَعْبَةِ المُشَرَّفَةِ، مُوَشَّى أَحْسَنَ تَوْشِيّة، مَكْتُوبٍ بِكَلِمَةِ الإِخْلاصِ، وَعَيَّنَ لَهُ رَاية رَائِقَةً تُحْمَلُ أَمَامَ قَائِدِ البَغْلَةِ، وَأَمَرَ العُلَمَاءَ أَنْ يَسِيرُوا وَرَاءَهُ يَقْرَؤونَ البُرْدَةَ وَسَائِرَ الأَمْدَاحِ النّبَويّة، يَسِيْرُونَ بِهِ أَمَامَ جَمِيْعِ جُنْدِهِ، فَسَارُوا كَذَلِكَ وَالنّاسُ يَلْعَبُونَ أَمَامَهُمْ على الخَيْلِ العِتَاقِ بِالبَارُودِ، وَكَذَاكَ مَنْ شَاءَ مِنْهُمْ، وَسَارَ هُوَ –أَيَّدَهُ اللهُ– بِجُنْدِهِ الجَرَّارِ خَلْفَ الجَمِيْعِ، وَكَانَ أَصَاغِرُ أَوْلادِهِ مَعَ الطَّلَبَةِ، فَكَانَ ذَلِكَ أَنْ تَزَلْزَلَتِ الجِبَالُ بِأَصْوَاتِ بَارُودِهِ، وَضَاقَتِ الفِجَاجُ وَالبَطَائِحُ بِخَيْلِهِ وَجُنُودِهِ، وَحَضَرَتْهُ المَلائِكَةُ الأَعْلامُ، فَرَحاً بِجُنُودِ الإِسْلامِ، بَاسِطَةً أَجْنِحَتَهَا لِلْمُصَلِّيْنَ على النّبِيِّ عَلَيْهِ الصّلاةُ وَالسّلامُ"[16]. فتوظيف البناء المشهدي في مذكرات الثّغر الجماني كان عنصراً أساسياً، يخاطب الحواس، ويمسرح الأحداث، في قطعٍ سرديّة تقوم مقام الصّور التّوضيحيّة في الكتب الحديثة، ممّا ينقلها من الحالة الإبلاغيّة إلى الحالة البلاغيّة، التي تضيف متعة وتنميقاً للقول.

8. وظائف الكتابة المذكراتيّة: تقع (مذكرات الثّغر الجماني) في منطقة وسطى بين الفن واللافن، فهي من النّاحيّة الوظيفيّة غير مؤطّرة بحدود معلومة سلفاً كسائر فنون القول، إنّها نمطٌ من الكتابة البينيّة، الذي يطرح الكثير من الأسئلة، ويخوض في مجالات معرفيّة مختلفة، وهو ما يجعل استخلاصَ وظائف الكتابة المذكراتيّة عسيراً وحصرَها في غاية الصّعوبة، لذلك فإنني لا أعتبر الوظائف التي توصّلت إليها نهائيّة لا مزيد عنها.

1.8. الوظيفة التّوثيقيّة: المذكرات كتبها شاهد عيان لحدث تاريخي ذي أهميّة بالغة في حياة الجزائر، لذلك تعتبر برنامجاً وثائقياً، يقدّم شهادة حيّة عن يوميات حملة تحرير (وهران)، بالتّواريخ والأرقام والحوادث وأسماء الشّخصيات وأسماء الأماكن وغيرها



من التّفاصيل التي تسهّل عمل المؤرّخين وتقدّم لهم المعطيات اللازمة عن هذا الحدث الكبير.

2.8. الوظيفة الإبلاغيّة: إنّ المذكرات رسالةٌ، فهي خطابٌ يهدف إلى إقامة جسر تواصلي مع المتلقي، بهدف تبليغ مضمون معين، فهذه الوظيفة أهمّ وظائف اللغة، وتزداد أهميّة هذه الوظيفة عندما يقدّم كاتبها معلومات (حصريّة) من واقع حضوره الشّخصي ليوميات هذه الحملة، وملازمته الباي (محمّد بن عثمان).

3.8. الوظيفة التّمجيديّة: تَبْرُزُ في المذكراتِ شخصيّة (محمّد بن عثمان) بصورةٍ طاغيّة، فَذِكْرُهُ واردٌ في ثنايا الكتاب كلِّه، بالتّصريح أو بالتّلميح، محاطاً بهالةٍ من التّمجيد والتّعظيم كبيرةٍ جدًّا، فهو قائدُ التّحريرِ، والمحرِّضُ عليه، والمخطِّطُ له والمشرِفُ العام عليه، ممّا يجعله شخصيّة استثنائيّة، يمكن وصفها بالشّخصيّة النّموذجيّة.

وعظمة الشّخصيّة النّموذجيّة لا تتأتى من شعورها الذّاتي بالتّفوّق، الذي ربّما أدى إلى الغرور، ولكن من فاعليتها في الميدان، وقدرتها على تجاوز مختلف الصّعوبات والمخاطر، ما يجعلها متميّزةً عن عموم النّاس، "ويُقاسُ عمقُ النّموذجِ بمدى ارتباطه بالحياة، كرصيده المباشر من ناحيّة، ومدى تجسيم المصير الاجتماعي في ظروفه الفرديّة من ناحيّة أخرى"[17]، ولهذا السّبب خلع عليه كاتب المذكرات من الألقاب وجميل الأوصاف ما يصعب حصره وعدّه ، فهو "الهِزَبْرُ الذي كَمُلَ بِهِ الزّمَانُ وَاعْتَدَلَ، وَاسْتَبْدَلَ بَدْرَهُ شَمْساً في دَارَةِ الحَمَلِ"[18]، ويخصّه كاتب المذكرات في مقدّمتها بالثّناء والمديح الذي نقتطف منه قوله: "وَامْتَدَّ الحَالُ عَلَى ذَلِكَ المُحَالِ، إلى أَنْ قَيَّضَ اللهُ لَهُ الأَمِيْرَ الذي لَمْ يَزَلْ لِكُلِّ أُكْرُومَةٍ مُفِيْضاً، وَلانْتِهَازِ فُرَصِ الخَيْرِ وَاقْتِنَاصِ شَوَارِدِ المَجْدِ مُتَيَقِّظًا، وَعَلَى إِقَامَةِ الحَقِّ مُثَابِراً، وفي إِصْلاحِ الرّعِيّة عَلَى ضَرَرِ الالتّحَامِ صَابِراً وَمُصَابِراً، لَيْثَ الحُرُوبِ، المُثِيْرَ عَلَى عَدُوِّهِ لَوَاعِجَ الكُرُوبِ، وَأَمِيْرَ الزّمَانِ، المُسْكِنَ رَعَايَاهُ تَحْتَ ظِلالِ الأَمَانِ، ذَا المَحَاسِنِ التي يَتَعَذّرُ إِحْصَاؤُهَا، وَالمَفَاخِرِ التي لا يَتَأَتّى اسْتِقْصَاؤُهَا.."[19]

4.8. الوظيفة العرفانيّة: تستند المذكرات على رصيد ثقافي ومعنويّ ثريّ جدًّا، فهو من الأدوات الحاسمة في صناعة الانتصار والإعدادُ الذّهنيُّ والرّوحيُّ لا يقلّ شأناً عن الإعداد العسكري المطلوب، نحو:

– تلاوة القرآن وصحيح البخاري، فقد كان المقاتلون يلجؤون إلى القراءة الجماعيّة للقرآن الكريم، مع الحرص الشّديد على تلاوة صحيح البخاري قبل بداية الحملة وخلالها تبرّكاً وطلباً للعون والتّأييد من الله لدرجة أنهم رفعوا نسخة من صحيح البخاري وزيّنوها وجعلوها في مقدّمة الجيش السّائر لاستلام مدينة وهران بعد أن غادرها الإسبان؛

– الأدعيّة والأذكار والصّلوات والثّناء على النّبيّ محمّد صلى الله عليه وسلّم من أهم وسائل التّزكيّة وتقويّة الصّلّة بالله تعالى، وقد كانت عملاً يومياً يسهم في إعداد المقاتلين روحيا، ويرفع عزائمهم، ويربط على قلوبهم؛

– ترديد المدائح النّبويّة عند الانتصار شكراً لله تعالى، وتحنّناً إليه بالحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلّم، وذلك ما تجسّد في المشاهد الختاميّة للفتح عند إعلان الانتصار؛

– التّسلّي بالكرامات والخوارق ومنامات الأولياء، الدّالة على تدّخل العناية الإلهيّة تثبيتاً لقلوب المجاهدين وتأييداً لهم، منها قول المؤلّف: "لَمَّا رَجَعْنَا مِنَ الجِهَادِ –وفي القُلُوبِ مِنَ الأَسَفِ مَا كَادَ يُفْضِي بِهَا إلى التّلَفِ– سَاءَتِ الظّنُونُ، وَحَصَلَ الإِيَاسُ وَفَرِحَ المُرْجِفُونَ، فَرَأَى بَعْضُ الصّالِحِيْنَ –وَهُوَ السّيِّدُ محمّد القَنْدُوزُ المُسْتَغَانِمِي– كَأَنَّهُ في مَكَانٍ مُظْلِمٍ، فَأَخَذَهُ إِنْسَانٌ بِيَدِهِ وَأَدْخَلَهُ مَكَاناً بَهِيًّا، فَإِذَا رَجُلٌ صَبِيْحُ الوَجْهِ بَهِيُّ المَنْظَرِ مِنْ أَحْسَنِ مَا تَرَاهُ العُيُونُ، قَالَ: فَقُلْتُ لَهُ: يَا سَيِّدُ مَتى تُفْتَحُ وَهْرَانُ؟ فَقَالَ لي: بَقِيَ لِفَتْحِهَا سِتَّةُ أَشْهُرٍ، فَصَدَّقَ اللهُ رُؤْيَاهُ، لِأَنَّهُ رَآهَا في أَثْنَاءِ ذي الحِجَّةِ، وَدَخَلَهَا المُسْلِمُونَ في رَجَبَ"[20]، وهناك في المذكرات الكثير من الخطاب الكراماتي المرتبط بالأنبياء والأولياء الذي يستجلب النّصر والتّمكين، ويقدّم الدّعم اللازم لخوض المعركة؛

– بناء المزارات وأضرحة الأولياء، وهي ممارسات مرتبطة بالتّديّن الصّوفي، الذين يؤمنون بتصرّف الأولياء والصّالحين في شؤون النّاس وحياتهم، دعماً للأخيار وعقاباً للأشرار، مثلما يقول المؤلّف: "وَمَا زَالَ الأَوْلِيَاءُ يَحْضُرُونَ مَلاحِمَ الجِهَادِ أَحْيَاءً وَأَمْوَاتاً أَمَّا الأَحْيَاءُ فَبِمَا أَوْجَبَ اللهُ عَلَيْهِمْ كَغَيْرِهِمْ مِنْ نُصْرَةِ دِيْنِهِ بِقِتَالِ أَعْدَائِهِ.. وَأَمَّا الأَمْوَاتُ فَإِنَّ أَرْوَاحَهُمْ تَحْضُرُ إِعَانَةً لِلْمُسْلِمِيْنَ وَإِغَاثَةً، وَرُبَّمَا ظَهَرَتْ مِنْهُمُ الخَوَارِقُ"[21] ولذلك قام



القائد (محمّد بن عثمان) ببناء الكثير من أضرحة الأولياء في عاصمته (معسكر) و(غليزان) و(مليانة)[22].

5.8. الوظيفة الفنيّة: تظهر الوظيفيّة الفنيّة أو الشّعريّة (Poetics) كما أطلق عليها ياكوبسون (R.Jakobson) عندما يكون التّركيز منصبًّا على الرّسالة من حيث شكلها ودلالاتها، فالاهتمام بهذا الجانب هو الذي يسمو بلغة المذكرات، ويمنحها قدراً من الفنيّة والجماليّة، ومن السّمات الأسلوبيّة الأكثر حضوراً في نص المذكرات نذكر:

أوّلا–التّناص: لن نضيف جديداً بالبرهنة على وجود التّناص في مذكرات الثّغر الجماني لأنّ النّقد حسم هذا الأمر، واعتبر تداخل النّصوص أمراً بدهياً، "ذلك أنّ النّصّ الماثل لم ينشأ من لا شيء، وإنّما تغذّى جنينياً بدم غيره، ورضع حليب أمهات عديدات وتداخلت فيه مكوّنات أدبيّة وثقافيّة متنوّعة"[23]، ومن الطّبيعي أن تكون مذكرات الثّغر الجماني وليدة فسيفساء من النّصوص ذات المرجعيات المختلفة. وهي في صورتها النّهائيّة الماثلةِ نتاجُ عمليّة إعادة تحويلٍ لِكَمٍّ هائلٍ من هذه النّصوص، على غرار نصوص القرآن الكريم، والأحاديث النّبويّة، والأشعار، والإجازات، والرّسائل، والمدونات الفقهيّة والصّوفيّة وغيرها وهو ما يعكس مدى انفتاح الخطاب المذكراتي، وقدرته على عقد الصّلات المختلفة مع النّصوص الأخرى، والدّخول في حوار نصوصي معها دعماً للرؤيا التي يتضمّنها، وتعضيداً للتصوّرات الثّاويّة في المستوى العميق للمذكرات، التي لا يمكن اكتشافها إلاّ بالحفر فيما وراء المستوى السّطحي للخطاب.

ثانياً–الحِجاج: إنّ مذكرات الثّغر الجماني كُتِبَتْ أساساً لمواكبة حملة تحرير وهران (1205هـ–1206هـ) (1791م–1792م)، بنيّة تخليد هذا الإنجاز الهام، وتمجيد قائده انطلاقًا من استعراض خطوات هذا الحدث الكبير وإقناع المتلقّي بعظمة الفعل ومشاركته شعور الدّهشة والانبهار الذي سيطر على الكاتب وهو ما يستدعي إستراتيجيّة إقناعيّة تستفيد من كلّ المؤكّدات المتاحة، لغويّة أو غير لغويّة، على غرار:

– المؤكّدات الأداتيّة نحو استخدام (إنّ، وأنّ، ولام التّوكيد، ولام الجحود، واللام المزحلقة..)؛

– المؤكّدات المفرداتيّة مثل (التّوكيد اللفظي والمعنوي، المفعول المطلق، وصيغ المبالغة، وأسماء التّفضيل، وصيغتي منهى الجموع..)؛

– المؤكّدات الأسلوبيّة مثل (الاقتباس، وأسلوب القسم، والقصر، والتّخصيص والتّقديم والتّأخير، والطّباق والمقابلة..)؛

– المؤكّدات الثّقافيّة مثل (القياس، والاستدلال، والاستقراء، والمقارنة..).

ثالثًا– التّنظيم الإيقاعي: تنتمي مذكرات الثّغر الجماني إلى عصر أدبي شاع فيه التّقليد، والانشغال بالزّخارف اللفظيّة والمعنويّة من السّجع والتّجنيس والمطابقة وسائر المحسنات البديعيّة، وهي ظاهرة سيطرت على الخطب والرّسائل والمؤلفات الأدبيّة وغيرها، حتى عناوين الكتب لم تنجُ من هذه الظّاهرة فقد أطلق ابن خلدون على مؤلَّفه التّاريخي (كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السّلطان الأكبر)، فالاهتمامُ بشكل الدّوال وتنظيمُها لم يكن يختلف عن الاهتمام بالمدلولات ومقاصدها، فلذلك من الطّبيعي أن نقرأ على ظهر مذكرات ابن سحنون هذا العنوان المسجوع (الثَّغْرُ الجُمَاني في ابْتِسَامِ الثَّغْرِ الوَهْرَاني)، وهو عنوان موسيقي يتألّف من بنيتين إيقاعيتين هما (الثّغر الجماني) و(الثّغر الوهراني)، اللذان يرتبطان بعنصر حيادي من الوجهة الصّوتيّة وهو (في ابتسام).

إنّ خاصيّة التّكرار المتجسّدة في هذا العنوان تسهم في هندسة البنيّة الإيقاعيّة بما تنتجه من عناصر متماثلة، فقد تكرّرت الوحدة اللغويّة (الثّغر) مرّتين بمعنيين مختلفين، فالثّغر الأولى بمعنى "ما تقدَّم من الأسنان"[24]، والثّانيّة بمعنى "موضع المِخافة من فروج البلدان"[25]، وهو ما يحقّق بلاغياً مفهوم التّجنيس الذي يقوم على التّشاكل الصّوتي والاختلاف الدّلالي، كما نجد تماثلاً صوتيا بين (جماني=//0/0/0) و(وهراني= /0/0/0/0) عبر المقطع الصّوتي الأخير (ني=/0)، وهو ما أطلقت عليه البلاغة العربيّة السّجّع المطرَّف، الذي "اختلفت فاصلتاه في الوزن واتفقتا في التّقفيّة"[26]

إنّ التّنظيم الإيقاعيّ يمنح العنوان –بالإضافة إلى الوظيفة التّعيينة المطلوبة–وظيفةً ثانويّة تتعلّق بإغراء الجمهور (Seduction of public)، الذي يلتقط هذه الإشارات الصّوتيّة، ويتفاعل معها بإيجابيّة، ممّا يؤدّي إلى ربط صلات ذهنيّة وانفعاليّة مع



العنوان، بما يحقّق قيمتين، "قيمة جماليّة تنشرط بوظيفته الشّعريّة التي يبثّها فيه الكاتب وقيمة تجاريّة سلعيّة تُنَشِّطُها الطّاقة الإغرائيّة التي تدفع بفضولِ القرّاءَ للكشف عن غموضه وغرابته"[27]. وهو ما يمكن ملاحظته بسهولة في العنوان (الثّغر الجماني في ابتسام الثّغر الوهراني).

وبعيداً عن العنوان نجد بأنّ المذكرات –على مستوى المتن–كانت وفيّة لأساليب الكتابة التّقليديّة السّائدة في العصر العثماني، بمحافظتها على التّنظيم الإيقاعي، من خلال توالي الأصوات، وتردّد مقاطعها على نحوِ مخصوص، يحترم انتظام الحركات والسّكنات، اعتماداً على السّجع بوصفه الظّاهرة الإيقاعيّة الأقدر على تمثيل هذا النّغَمِ الموسيقيِّ الذي هيمن على لغة المذكرات من بدايتها إلى نهايتها.

فالتّشكيل الإيقاعي يؤكّد حضوره بدءًا من التّقديم الاستهلالي للمذكرات، متمثّلا في ضربين من ضروب السّجع الثّلاثة[28]:

الضّرب الأوّل–السّجع المُطَرَّف: وهو ما اختلفت فاصلتاه في الوزن واتّفقتا في التّقفيّة[29] نحو قوله تعالى:﴿ مَالَكُمْ لا تَرْجُونَ للهِ وَقَاراً وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوارًا﴾[نوح:13–14]، وهو أكثر أنواع السّجع حضوراً في المذكرات، لِمَا في اختيار الفواصل من السّهولة واليسر، وما في اختيار أوزان المفردات من التّكلّف والجهد، مثلما يظهر في هذا الجدول:

السّجع المطرَّف	أُخِذَ مِنْ يَدِ الإِسْلامِ، وَاسْتَولَتْ على نُورِهِ غَيَابَاتُ الظّلامِ
	لا يَخَافُ مِنْ رُقَبائِها، ولا يَحْذَرُ مِنْ طَوارِقِ الأَقْدَارِ وأَنْيَابِها
	وَيَثِبُ وَثْبَةَ الحُرِّ لانْتِزَاعِه مِنْ أُولَئِكَ السّكَّانِ، فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ مَحْضِ حقِّ الله الذي تَجِبُ لَهُ المُبَادَرَةُ بالإمْكَانِ

ثانيا–السّجع المتوازي: وهو ما اتفقت فيه الفِقْرَتان في الوزن والتّقفيّة، نحو قوله تعالى: ﴿**فِيْهَا سُرُرٌ مَرْفُوعَةٌ وَأَكْوَابٌ مَوْضُوعَةٌ**﴾ [الغاشيّة: 13–14][30]، وقد تردّد هذا اللون الموسيقي سبع مرّات، كما يظهر في هذا الجدول:

السّجع المتوازي	يُكَدِّرُونَ مَوارِدَهُ، ويَحْمُونَ مَطارِدَهُ
	وجُنُودُهُ تَجُوسُ خِلالَ حَرِيْمِهِ، وتَمْنَعُهُ مِنْ قَضَاءِ غَرِيْمِهِ
	وكُفْرُهُمْ يَرْتَشِفُ ثَغْرَ عَقِيْلَتِهِ، ويَبِيْتُ مُفْتَرِشًا في خَمِيْلَتِهِ

قَدْ نَامَ عَنْهُ مَنْ يُصَاوِلُهُ، وعَجَزَ عَنْهُ مَنْ يُرِيْدُ إِزْعَاجَهُ ويُحَاوِلُهُ	
تُواصِلُهُ إِذْ ذَاكَ وتُسَاعِدُهُ، وتَقْرُبُ مِنْهُ ولا تُبَاعِدُهُ	
لم يَزَلْ يَمُدُّ إِلى الوُلاةِ أَيْدِي الطَّلَبَاتِ، ويُخَاطِبُهُمْ بِالسّنَةِ الرّغَبَاتِ	
فلا يَجِدُ لِصَرْخَتِهِ مُجِيبًا قَدْ جُبِلَ على الكَرَمِ، ولا يَلْقَى غَيُوراً يَرُدُّ يَدَ الجَاني عَنِ الحَرَمِ، قُصُوراً حَدَثَ في الهِمَمِ، وفَشَلاً شَمِلَ سَائِرَ الأُمَمِ	

فتطريز المذكرات بالأسلوب السّجعي –زيادة على كونه متمشّياً مع نمط الكتابة في العصر العثماني–فإنّه يعكس رغبة من الكاتب في أسلبة (Stylization) المذكرات وتقديم مادّة تاريخيّة في قالب فني يقترب من لغة الشّعر، رغم صعوبة ذلك من النّاحيّة الموضوعيّة، لأنّ المذكرات ذات الطّابع التّاريخي تفترض الدّقة والمباشرة في التّعبير والتّحرّر من قيود الإيقاع الذي يشكّل أحد مرتكزات الوظيفة الشّعريّة التي تقوم على العدول عن الأساليب المألوفة، وترتبط باللامباشرة والغموض.

خاتمة : هذه الدّراسة هي مغامرة بحثيّة حاولت أن تقتحم مجالاً أدبياً أتصوّر أنّه ما يزال بكراً في النّقد العربي، وهو الكتابة الذّاتيّة، هذا الجنس الذي يضمّ فنّ السّيرة الذّاتيّة، واليوميات، والمذكرات، ويمكنه أن يشمل المدوّنات الإلكترونيّة، والحسابات الشّخصيّة على الفيسبوك، وسائر ما ينشر على منصات التّواصل الاجتماعي، حيث تصبح الذّات مركز الاهتمام، والموضوع الرّئيس للكتابة، فالالتّفات إلى الذّات ليس انكفاءً وانطواءً بقدر ما هو التّفات إلى عظمتها، ودورها في قراءة العالم، وتصوّر الأشياء، في عالمٍ بَالَغَ إلى حدّ الإسراف في نقل أفكار الآخرين وتدارسها وتوارثها، ظنّا بأنّها هي العلم الذي يجدر بالنّاس رؤيّة العالم من خلاله.

إنّ الكتابة الذّاتيّة، تعيد للذات مجدها وكينونتها، بأن تجعلها في مقابل العالم وجهاً لوجه، بلا وسيط ولا رقيب، فهي نوعٌ من الكتابة "الدّيمقراطيّة"، التي تمنح المؤلّف هامشاً كبيراً من حريّة التّعبير وحرّيّة التّشكيل، فيتحرّر الكاتب من جميع الإكراهات سوى ما يمليه عليه الضّمير، ويحطّم قيود الكتابة المتعارف عليها، ويصوغ أفكاره وفق الأسلوب



الذي يروقه، متسلّحاً برؤيته للعالم، وللآخرين، متخذاً هذه الرّؤيّة شاهدا، يوثّق مرور الذّات على هذا العالم.

وضمن هذا المسار ولدت مذكرات "الثّغر الجماني في ابتسام الثّغر الوهراني"، تمدّ خيوط الوصل إلى التّاريخ والدّين والثّقافة العامة، من دون أن تفرّط في هويتها التّوثيقيّة التي تتابع تفاصيل يوميات الجيش المقبل على تحرير مدينة وهران من الاحتلال الإسباني، في رصدٍ يشبه ما يقوم به المراسلون العسكريون في زماننا، بأسلوب يعتمد دقة المؤرّخ وروحه التّواقة للموضوعيّة في نقل الأخبار، وهو ما يؤكّد حرص الكاتب على الجانب الوظيفي للمذكرات، من دون إهمال الجانب الأسلوبي الذي اتّسم بالتّقليديّة وغياب التّجديد، محصوراً في ثلاث سمات أسلوبيّة، وهي التّناص، والحجاج، والإيقاع فالتّناص يسمح بالانفتاح على مخزون هائل من النّصوص المحفوظة في ذاكرة المؤلّف والحجاج يوفّر المنظومة الإقناعيّة اللازمة التي تضيف قوة لطروحات الكاتب وأفكاره. أمّا التّنظيم الإقناعي فموسيقى داخليّة تخفّف من النّبرة الخطابيّة للخطاب المذكراتي وتقرّبه إلى دائرة الفن، والكتابة الإبداعيّة.

لا أريد أن أقنع القارئ بأدبيّة الخطاب المذكراتي في (الثّغر الجماني)، فذلك مرمى دونه خرط اقتاد ولكنني أطمع في نقل صورة من داخل المذكرات، محاولاً توصيفها بقراءة محايثة، تقرأ النّص بالنّص، عسى أن أتمكّن على طريقة الأطباء في الكشف الأشعاعي، من الوصول إلى البنيات المضمرة في النّص، والكشف عن قوانين صناعة الخطاب المذكراتي، انطلاقا من الثّغر الجماني، آملاً أن يكون النّموذج الأصلح للوصول إلى قلب الخطاب المذكراتي في التّراث العربي.

وما دام والشّيء بالشّيء يذكر، أودّ التّنبيه إلى أنّ التّراث الجزائري يضمّ العديد من الكتابات التي أرى بأنّها من جنس المذكرات، رغم مشكلة التّصنيف والفهرسة التي قد تضلّل القارئ فينسبها إلى أجناس أدبيّة أخرى، وهو ما أظنّ بأنّني أجبت عنه في أوّل هذه الدّراسة، وعلى سبيل التّمثيل أذكر كتاب التّحفة المرضيّة لابن ميمون ومذكرات كلٍّ من الأمير عبد القادر والشّريف الزّهار، وكتاب المرآة لحمدان خوجة وغيرهم ممّن مزجوا الكتابة التّاريخيّة بالتّقرير الميداني الذي يرجع إلى الوقائع العينيّة والمشاهدات

المباشرة، ممّا يمكن أن يتيح للنّقاد والباحثين قراءتها قراءة جديدة، وفق مناهج التّحليل الأدبي، بعيداً عن القراءة التّاريخيّة التي استنفدت هذه النّصوص، وحوّلتها إلى وثائق أرشيفيّة في يد المؤرّخين.

الهوامش:

---

[1] رينيه ويليك–أوستين وارين، نظريّة الأدب، ترجمة محي الدّين صبحي، المؤسّسة العربيّة للدراسات والنّشر، بيروت، 1987م، ص247.

[2] ابن منظور، لسان العرب مادة (ذ.ك.ر).

[3] حسين محمّد فهيم، أدب الرّحلات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، (د ت) ص12.

[4] حبيب بوزوادة، دور علماء معسكر في تحرير وهران من الاحتلال الإسباني، مجلة عصور جديدة، جامعة وهران، الجزائر، المجلد 18 العدد1، جوان 2019، ص162.

[5] الثّغر الجماني في ابتسام الثّغر الوهراني، تحقيق المهدي البوعبدلي، عالم المعرفة، الجزائر 2013، ط1، ص14.

[6] السّابق ص256–257.

[7] "أمّا الاستراحة، فَتُكَوِّنُ في مسارِ السّردِ الرّوائيِّ توقفاتٍ معينةً يُحدِثُها الرّاوي بسبب لجوئه إلى الوصف، فالوصف يقتضي عادة انقطاع السّيرورة الزّمنيّة، ويعطّل حركتها" حميد لحميداني، بنيّة النّص السّردي من منظور النّقد الأدبي، المركز الثّقافي العربي، بيروت/ الدّار البيضاء، 1991، ط1 ص75.

[8] الثّغر الجماني ص 231.

[9] السّابق ص 280.

[10] سعيد بنكراد، السّميائيات السّرديّة ص 173.

[11] السّابق ص 173.

[12] انظر تفصيل ذلك في الثّغر الجماني ص 255.

[13] السّابق ص 478.

[14] جمادى الثّانيّة 1406هـ/ 1792م.



[15] رَبْعَةُ المصحف: صُنْدُوقُهُ.

[16] الثّغر الجماني ص474.

[17] صلاح فضل، منهج الواقعيّة في الإبداع الأدبي، دار المعارف، القاهرة، 1995م، ط5 ص121.

[18] الثّغر الجماني ص135.

[19] السّابق ص97.

[20] السّابق ص318.

[21] السّابق ص302.

[22] السّابق ص141.

[23] محمّد عزام، النّص الغائب، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001 ص9.

[24] الصّحاح في اللغة مادة (ث.غ.ر).

[25] السّابق.

[26] أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، دار ابن الجوزي، القاهرة، 2010م، ط1، ص293.

[27] عبد الحق بلعابد، عتبات جيرار جينيت من النّص إلى المناص، منشورات الاختلاف الجزائر، 2008م، ط1، ص85.

[28] يغيب في هذا المقطع الضّرب الثّالثّ وهو السّجع المرصّع، "وهو ما اتفقت فيه ألفاظ إحدى الفقرتين أو أكثرها في الوزن والتّقفيّة كقول الحريري: هو يقرع الأسجاعَ بجواهر لفظه، ويقرع الأسماع بزواجر وعظه" جواهر البلاغة ص293، لكن هذا الضّرب حاضرٌ بصورة نادرة في المذكرات نحو "أَعْراضُها صَقِيْلَةٌ، وأَغْرَاضُها جَمِيْلَةٌ" الثّغر الجماني ص98.

[29] جواهر البلاغة ص293.

[30] السّابق ص294.



آراء الجاحظ النّقديّة في البيان والتّبيّين

قراءة في مرجعيّتها المعرفيّة وإجراءاتها التّحليليّة

Critical opinions in Albayan Wa Altabyin Reading in its knowledge reference and analytical procedures.

أ. كحلي رابح[§]

أ. دردار بشير[**]

تاريخ الاستلام: 2020.09.07 تاريخ القبـول: 2021.05.26

ملخّص: يهدف هذا البحث إلى استقراء أهم القضايا النّقديّة التي تناثرت في البيان والتّبيين، وإلى اكتشاف الجاحظ النّاقد، وإبراز ما في كتابه من صُدف نقديّة كان سبّاقا إليها، كما يهدف إلى تسليط الضّوء على قضيّة الصّراع بين القدماء والمحدثين، وكذلك موازنته بين أبي نواس والمهلهل، وبين الأعراب والمولدين، وبين الشّعر والعرق، وبناء لغة الشّعر، وقضيّة اللفظ وفصاحة الكلمة، وكراهيّة الغريب، ومن بين أهم نتائج هذا البحث أن الجاحظ كان ناقدا له تصور خاص في قضيّة لغة الشّعر، والطّبع، وفصاحة الكلم، كما كان له تأثير كبير على النّقاد والبلاغيين القدامى والمعاصرين.

كلمات مفتاحيّة: الجاحظ، الشّعر، النّقد، الآراء، القدماء.

Abstract: This research aims to extrapolate the most important critical at Al-jahize It was also an analytical in the Most important knowledge références, which contributed to the développement of criticisme at Abu Othman, and between poetry he had insights of the construction of the language of poetry, and since he was a proponent of the Word he studied this issue in terms of the fluence of the Word, we have mentioned to his view on the bornpoets as

[§]المركز الجامعي يحي الونشريسي، تيسمسيلت، الجزائر، البريد الإلكتروني:

Rabahkahli38@gmail.com (المؤلّف المرسل).

[**]المركز الجامعي يحي الونشريسي، تيسمسيلت، الجزائر، البريد الإلكتروني: bacdardar@gmail.com.

Abi Nawas-Ibn Almoqafa´a, It is also appropriate to mention the difficulty of separating rhetoric and.

Keywords: Al- jahiz, critical, language, Al Bayan, ancients.

1. المقدّمة: لقد أهمل الدّارسون المعاصرون جانبا مهمًّا من جوانب الإنتاج المعرفي المتخصّص الموجود في مؤلّفات الجاحظ، هذا الجانب المنسي في ‹البيان والتّبيين›، هو ما يتعلّق بآرائه النّقديّة النّظريّة، وما يتبعها من تطبيقات بسيطة، قد لا تتجاوز إصدار الأحكام، دون تعليلها، والباحث في هذه القضايا يدرك بيسر وسهولة أنّ دعوى عدم وجود نظريّة نقديّة مكتملة الأركان في مؤلّفاته هو حكم جائر، وهو بسبب الإحجام عن التّعرض لبحوثه النّقديّة، فضلا عن إكراه آخر أرهق القدماء والمعاصرين في دراسة تراث الجاحظ متمثّلا في تبعثر الآراء النّقديّة الكثيرة التي كان للجاحظ السّبق فيها.

كل هذه الجسور المقطوعة تجاه النّقد عند الجاحظ قد أضاعت التّحقيق في أهم قضيّة من القضايا المحوريّة التي انطوى عليها كتاب البيان والتّبيّين، فالنّقد عند الجاحظ استند على خلفيّة معرفيّة تمثلت في معارفه الكلاميّة والفلسفيّة والبلاغيّة، وتفاعله مع حركة التّرجمة، واطلاعه على الأدب اليوناني الذي ازدهر كثيرا في عصره، هذا ما أفرز عنده فِكرا نقديّة مهّدت الأرضيّة لاستقلال النّقد من بعده.

ومن أبرز الآراء النّقديّة التي وردت في مؤلفاته خاصّة في ‹البيان والتّبيين› والتي لم يولها الدّارسون المعاصرون اهتماما كبيرا هي كما يلي: ماهيّة الشّعر ومصدره السّرقات الشّعريّة، موضوعيّة النّاقد الأدبي، الشّعر والطّبع، تنقيح الشّعر، القدم والحداثة الصّياغة اللغويّة الفنيّة في الشّعر، ووقفاته النّقديّة مع أبي نواس وابن المقفع.

اشكاليّة البحث ونموذج التّحليل: ننطلق من فرضيّة الجاحظ النّاقد، ومركزيته في البلاغة العربيّة، وبعد قراءتنا لعدّة بحوث حول آرائه النّقديّة من خلال كتابه البيان والتّبيين، دفعتنا إلى طرح جملة من التّساؤلات: كيف كان تأثير الجاحظ النّاقد في غيره؟ ولماذا لم يفرد الجاحظ للنقد كتابا؟ وهل كان الجاحظ ناقدا متخصصا؟ وهل وافق النّقاد الآخرين في الآراء النّقديّة التي تناثرت هنا وهناك في كتبه؟

كما كانت لنا عدة فرضيات لعلها تيسّر لنا ولوج البحث، وتمثلت في ما كتبه الدّارسون حول الجاحظ –النّاقد–ومدى تأثيره في العمليّة النّقديّة المبكرة، كما افترضنا

أن الجاحظ كان ناقدا من خلال آرائه، كما يهدف إلى تتبع العمليّة النّقديّة في البيان والتّبيين، وقد اتبعنا المنهج الوصفي التّحليلي وهو المناسب لبحثنا هذا.

2. الإسهام النّقدي عند الجاحظ: وها هنا إذ ننوه بالدّراسات التي تناولت الجانب النّقدي للجاحظ إذ تعتبر شحيحة نوعا ما، ومن أبرز ما وقع عليه بصرنا ‹التّفكير النّقدي عند العرب› لعيسى علي العاكوب، وكذلك ‹نظريّة أبي عثمان بن بحر الجاحظ في النّقد الأدبي لمحمّد بن عبد الغني المصري›، وبعض المقالات التي تعدّ على أصابع اليد في قلتها، مقارنة بما كتب في أبحاث أخرى تعلقت بالجاحظ، مثل كتاب تاريخ النّقد الأدبي عند العرب لإحسان عباس، وتاريخ النّقد عند العرب لطه إبراهيم، لذا ارتأينا أن تكون لنا إسهامة ولو يسيرة في إثراء هذا البحث .

وكما هو معروف فالبلاغة والنّقد مقترنان، كما «واجه النّقد العربي معضلة الاستقلاليّة عن الحقول العلميّة المجاورة له، كالنّحو والبلاغة خاصّة»[1]، فالتّصاق النّقد بغيره، جعله من الصّعوبة بما كان خاصّة في أيامه الأولى زمن الجاحظ، «إذ النّقد العربي القديم كان يقوم أساسا على علوم البلاغة»[2]، بحيث يخدم كلاهما الآخر، وليسا منفصلين أو بمعنى آخر «ليست علوم البلاغة بشيء منفصل عن النّقد الأدبي بل هي جزء أساسي من علومه، وهي التي عكف عليها العلماء ووقفوا عليها معظم جهودهم»[3] وعلى هذا الأساس بنى الجاحظ مؤلفاته وزرع فيها أحكاما نقديّة هنا وهناك، سنأتي عليها لاحقا بمزيد من التّفصيل.

وظل الجاحظ يبحث ويؤلف، فاستطاع جمع «ما كان يتصل به من آراء وعلوم سابقيه ومعاصريه، وشرحها وعمل على تقديم الكثير من الآراء والأفكار الشّخصيّة التي تتمحور حولها، ولهذا اعتبر بحق واحدا من النّقاد القدماء الكبار، إذ النّقد العربي القديم كان يقوم أساسا على علوم البلاغة العربيّة وقضاياها»[4]، فهذه شهادة خبير مختص تبين لنا أحقيّة الجاحظ بصفة النّاقد رفقة نقاد آخرين سخّروا أقلامهم للنقد .

وبالمقابل نجد ميول أبي عثمان إلى الأدب والخطابة جعله يحجم عن هذا الأمر (النّقد)، كما أن اشتغاله بالأدب أهّله ليعتلي مكانة عاليّة فيه و«كان الجاحظ بما أوتي من علم وذكاء وشخصيّة متفردة من خير من يحسنون تأسيس النّقد على أسس نظريّة

وتطبيقيّة، لكنه شغل عنه بشؤون أخرى»[5]، وهي آراء تبدو رائدة وغير مسبوقة في عصره، ومن أبرز القضايا التي اعتنى بها هي كالتّالي.

2.2–القدم والحداثة: نجد موقف الجاحظ واضحا وضوح الشّمس في رابعة النّهار من الصّراع بين القديم والحديث، بحيث كان توفيقيا لا يفضل القديم على المحدث يقول: «وقد رأيت أناسا –منهم–يبهرجون أشعار المولدين ويستسقطون من رواها ولم أر ذلك قط إلاّ في رواية الشّعر غير بصير بجوهر ما يروى، ولو كان له بصر لعرف موضع الجيد ممن كان، وفي أي زمن كان»[6]، فالأفضليّة للجيد المتقن النّفيس، مهما كان الزّمن الذي قيل فيه سواء أكان متقدما أم متأخرا، واستصغار شعر المولدين هو من الظّلم بما كان، وإسقاط بلا حجة، وإصدار حكم بلا محاكمة.

وفي حديثه عن أبي نواس نجده يقول: «وإن تأملت شعره فضلته إلاّ أن تعترض عليك فيه العصبيّة أو ترى أن أصل البدو أبدا أشعره وأن المولدين لا يقاربونهم في شيء، فإن اعترض هذا الباب عليك فإنك لا تبصر الحق من الباطل ما دمت مغلوبا»[7] فالجاحظ يرى في شعر أبي نواس الكمال والجمال، فقد فاق الكثير من القدماء في جودته، إلاّ أن زمنه المتأخر لم يشفع له في تقديم شعره بإنصاف، وهذا حيدٌ عن الصّواب ومجانبة للحق.

وقليلا ما نجد من ينصف مولدا ويفضّله على القدماء، ومن يقل بهذا –أي التّوفيقيين–نزرٌ قليل ممن كانت لهم الجرأة لمعارضة الكثير الغالب، «بل إن الجاحظ كان أشجع التّوفيقيين عامة حين ذهب يفضل قصيدة لأبي نواس على قصيدة لمهلهل في الشّاعريّة»[8]، فالمهلهل بن أبي ربيعة من الذين هلهلوا الشّعر زمن الجاهليّة وله أوليّة صناعة الشّعر، ومع ذلك نجد الجاحظ يفضّل عليه أبا نواس، اعتمادا على مقاييس موضوعيّة لم تراع سوى جماليّة الشّعر.

والذين يقدمون القديم على الحديث هم في هذا بين أمرين: «إما أنهم لم يحققوا معرفة علم البيان من الفصاحة والبلاغة، ولا نقّبوا عن أسرارها اللفظيّة والمعنويّة، وإمّا أنهم رأوا أن الفضيلة في الزّمن دونها الفضيلة»[9]، فتأخير الحديث لحداثته، وتقديم القديم بسبب قدمه هو من الظّلم بما كان، وفي قضيّة الحداثة كان للجاحظ فيها النّصيب الأكبر من الإنصاف، وسيبقى موقفه متزنا فاتحا المجال للإبداع والتّجديد.

3. بناء لغة الشّعر: لقد كان للنقاد العرب اهتماما بالغ النّظير ببناء لغة الشّعر وأعطوها الكثير من العناية والدّراسة، يقول الجاحظ: «وأجود الشّعر ما رأيته متلاحم الأجزاء، سهل المخارج، فتعلم بذلك أنه قد أفرغ إفراغا واحدا، وسبك سبكا واحدا، فهو يجري على اللسان كما يجري الدّهان»[10]، ونجده يتمثل بأبيات للأجرد الثّقفي في التّمثل للشعر المتلائم الألفاظ.

من كان ذا عضُدٍ يدرك ظلامتهُ   إن الذّليلَ الذي ليست لهُ عضُدُ

تنبو يداه إذا ما قلّ خاصرهُ   ويأنفُ الضّيمَ إن أثرى لهُ عددُ

وكذلك قوله في متلائم الألفاظ أبيات لأبي حيّة النّمري:

رمتني والسّترُ الذي بيني وبينَها   شيّة أدام الكنّاسِ رميمُ

رميمُ التي قالتّ لجاراتِ بيتها   ضمنتُ لكم ألاّ يزال بهمُ

ألا ربّ يومٍ لو رمتني رميتُها   ولكن عهدي بالنّضال قديمُ

أما الشّعر المتنافر الألفاظ فيمثل له أبو عثمان بقول الشّاعر:

وقبرُ حَربٍ بمكانٍ قفرِ   وليس قرب قبرٍ حربٍ قبرُ[11]

ويعلق الجاحظ على هذا البيت فيقول: «ولمّا رأى من لا علم له أنّ أحدا لا يستطيع أن ينشد هذا البيت مرات في نسق واحد، فلا يتتعتع ولا يتلجلج وقيل لهم إن ذلك إنما اعتراه إذا كان من أشعار الجن صدقوا بذلك»[12] ويقول أيضا محمّد بن يسير الرّياشي:

لم يضرها، والحمدُ لله، شيءٌ   وانثنتْ نحوَ عزفِ نفسٍ ذهولِ

ويقول: «فتفقد النّصف الأخير من هذا البيت، فإنك ستجد بعض ألفاظه يتبرأ من بعض»[13]، فقد عرض الجاحظ هذا البيت، بحيث أن العيب فيه ظاهر وجلي يقول علي العاكوب: «ويبين الجاحظ أن هذا العيب معروف ويعبر عنه قول خلف الأحمر:

وبعضُ قريضِ القوم أولاد علّةٍ   يكدُّ لسان النّاطقِ المتحفظِ

جاء في كتاب التّفكير النّقدي عند العرب: «وثمة ضرب آخر من الألفاظ يمكن أن يدخل لغة الشّعر عندما يعمد الشّاعر إلى التّفكه يقول الجاحظ: ‹وقد يتملح الأعرابي بأن يدخل في شعره شيئا من كلام الفارسيّة كقول العماني للرشيد في قصيدته التي مدحه فيها:

من يلقه من بطل مسرنِدٍ في زغفةٍ محكمةٍ بالسّردِ

تجولُ بين رأسهِ و (الكردِ)

يعني العنق وفيها يقول أيضا:

لماّ هوى بين غياض الأسدْ وصارَ في كفِّ الهزبرِ الوردِ

آلى يذوقُ الدّهرَ آبِ سردِ›[14]

وقد عابوا لذلك قول أبي تمام:

مازال يهذي بالمكارمِ دائباً حتى ظنّنا أنّهُ محمومُ

1.3 كراهة الغريب: يولي الجاحظ أهميّة كبرى لهذا الموضوع، فالغريب في اللغة يستكرهه الجاحظ أيما استكراه، وهذا ما نستشفه بوضوح من «موقفه من رسالة يحي بن يعمر النّحوي على لسان يزيد بن المهلب التي يقول فيها: ‹إنا لقينا العدو، فقتلنا طائفة وأسرنا طائفة، ولحقت بعرار الأوديّة واهضام الغيضان... فقال: ‹فإن كانوا إنما رووا مثل هذا الكلام لأنه يدل على فصاحة، فقد باعده الله من صفة البلاغة والفصاحة»[15] فهذه الخطبة بعيدة عن سياق لغة العرب عامة.

2.3 موقفه من الشّعراء المطبوعين:

4-1-موقفه من أبي نواس: لقد كان للجاحظ مواقف خاصّة تجاه المولدين والقدامى، بحيث يرى أن عامة العرب أشعر من المولدين الذين ليس لهم أصل عربي قح، ونجد الجاحظ ينصفهم ويقدم شعرهم، ويؤكد هذا الاتجاه قوله عن أبي نواس: «كان عالما راويّة، وكان قد لعب بالكلاب زمانا وعرف منها ما لا تعرفه الأعراب، وذلك موجود في شعره وصفات الكلاب مستقصاة في أراجيزه، هذا مع جودة الطّبع وجودة السّبك والحذق بالصّنعة، فإن تأملت شعره فضلته إلاّ أن تعترض عليك فيه العصبيّة»[16]،فقد أنصف هؤلاء المولدين، وألغى عامل الزّمن الذي دندن حوله الكثير من الرّواة واللغويين.

فأبو نواس يحظى بمكانة كبيرة لدى الجاحظ، فهو يقدمه على كثير من أقرانه، وعلى من سبقوه، «ويرى الجاحظ أنه لا يعرف بعد بشار العقيلي أشعر من أبي نواس، ولهذا لم تمنعه شعوبيّة أبي نواس وشلته من إنصاف شعرهم، ودعانا إلى الاقتداء به إذا أردنا



النّجاح»[17]، ومع ذلك كان يعيب على أبي نواس (الغلو) الذي تمادى فيه إلى حد الكفر ومن ذلك مثلا قوله في مدح العباس بن عبيد الله بن أبي جعفر المنصور:

كيف لا يدنيك من أملٍ   من رسولِ الله من نفرِهِ

فقد وجد الجاحظ في هذا البيت الشّعري كلاما مستهجنا موضوعا في غير موضعه لأن «حق رسول الله أن يضاف إليه ولا يضاف إلى غيره»[18]، فمن حقه علينا عليه الصّلاة والسّلام الحب والتّقدير والتّقديم، وتأخير من دونه عليه مهما كان، هذه كلّها مؤاخذات كان للجاحظ فيها النّصيب الأكبر من التّعليق.

2.4. موقفه من ابن المقفع: لقد ترجم الكتب الوافدة من الفرس والهند واليونان وقد كان ابن المقفع يمثل الاتجاه الفارسي المسيطر على الحالة السّياسيّة حينها، قد تساءل الجاحظ، «لا تحس فيه أثر اللغة المنقول عنها إلاّ ابن المقفع»[19]، فكتُب ابن المقفع شغلت الجاحظ بمستواها الرّاقي، ولا يدل على أنها مأخوذة من لغة أخرى، وقد يكون هو صاحبها.

5. الجاحظ وأثره في النّقاد والبلاغيين: لا ننسى أن نتوقف على تداخل البلاغة بالنّقد، وقد بينت الدّراسات شدة التّحامهما خاصّة في بداياتهما «فلا غضاضة إذن أن نجد اليوم مؤرخ النّقد الأدبي ومؤرخ الفكر البلاغي يستثمران نفس الظّواهر، فالبلاغة مكون من مكونات النّظريّة النّقديّة وثمرة من ثمرات الملاحظة النّقديّة الأوليّة »[20] وحتى عمليّة الاختيار البلاغي يتداخل فيها النّقد كشرح الحماسة هو عمل اختيار نقدي بلاغي.

وفي الأخير يصل العمري لنتيجة حتميّة، عندما قارن بين المنظورين فوجد أن «ما سمي ملاحظات نقديّة هو في جوهره ملاحظات بلاغيّة»[21]، هذا الذي عليه أغلب الدّارسين، في صعوبة الفصل بين البلاغة والنّقد، ولهذا اشتهر الكثير من البلاغيين ببحوثهم التي يغلب عليها النّقد، وهنا يكمن دور الجاحظ في البلاغة والنّقد.

6. خاتمة: ولعل من المخرجات البحثيّة التي قادتنا إلى بعض النّتائج التي جاءت على النّحو التّالي:

– الآراء النّقديّة التي اشتهر بها الجاحظ قضيّة ‹القدم والحداثة›، بحيث نجد موقفه واضحا من الصّراع بين القديم والحديث، فأبو نواس فاق الكثير من القدماء في جودة شعره، ورغم كل هذا فالجاحظ أنصفه كل الإنصاف؛

– لقد كان للجاحظ تصور خاص في قضيّة ‹لغة الشّعر› فقد اعتنى بجودة الشّعر وكيفيّة تحقيق التّواؤم بين ألفاظ الشّاعر، ويرى أن أجود الشّعر ما كان متلاحم الأجزاء سهل المخارج، وسبك سبكا واحدا، فهو يجري على اللسان كما يجري الدّهان؛

– أمّا فيما يخص ‹فصاحة الكلم والكلام› فنجده قد خاض في هذه القضيّة بشيء من التّفصيل، إذ نراه يشترط في فصاحة الكلمة سلامتها من تنافر الحروف، لأن تجاور الحروف المتنافرة في الكلمة، يؤدي إلى تعثر اللسان في النّطق بها، مما يقلل من درجة فصاحتها، كذلك حث على تجنب التّنافر في الألفاظ المتجاورة؛

– الجاحظ وأثره الكبير في النّقاد وفي بلورة النّقد، وقد كان له السّبق والتّأثير في السّابقين واللاحقين بأدبه وببلاغته وبنقده، فقد تقيله الكثير من عمالقة الأدب والنّقد وكان ملهمهم الأكبر، كابن هلال العسكري وابن رشيق، وابن سنان الخفاجي والجرجاني؛

– كما كانت له وقفات مع ابن المقفع، إذ شغلته كتب ابن المقفع كثيرا، فهو يرى أن أسلوب كتابتها لا يدل على أنها مأخوذة من لغة أخرى، وقد يكون هو صاحبها ولكن خوفه من بطش العباسيين جعله يتوارى عن الأنظار خلف ادعاء التّرجمة والنّقل وجعل مسؤوليته فقط في التّرجمة، هذا ما جعل الجاحظ يشكك في نسبتها إليه، وهذا الذي ذهب إليه أغلب المحققين؛

– كما أن الجاحظ لم يكن بحاجة لإفراد كتاب مستقل في النّقد، فهو كان متصلا بالتّأليف والأدب والبلاغة ولم يكن الجاحظ ينوي بأن يصبح ناقدا، فقد اهتم بالنّثر وحتى الفِكر النّقديّة التي توزعت على صفحات كتابه –البيان والبيان–قد وافقت كثيرا ممّا جاء به النّقاد القدامى والمعاصرون.

كما نقترح في خاتمة هذا البحث أن تتصدر المجالسّ العلميّة ودور النّشر والباحثين إصدار مؤلف خاص بالنّقد عند الجاحظ تجمع فيه كل الفكر النّقديّة التي وردت في التّراث الجاحظي سواء في البيان والتّبيين أم في الحيوان أم في غيرها من المؤلّفات.

قائمة المراجع: ††

1. قصي الحسين، النّقد الأدبي عند العرب واليونان معالمه وإعلامه، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان ط:01 2003، ص: 312-313، نقلا عن الجاحظ، البيان والتّبيين، ص: 307.
2. أحمد أحمد بدوي، أسس النّقد الأدبي عند العرب، دار نهضة مصر، مصر، ط: 09، 2013، ص: 10.
3. إحسان عباس، تاريخ النّقد الأدبي عند العرب، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، الأردن ط: 04، 2006، ص: 83.
4. الجاحظ، البيان والتّبيين، تح: عبد السّلام هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط7 1998م، ج67/1.
5. الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السّلام هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، مصر، ط:02، ج:03، 1965، ص: 130.
6. وفاء سعيد شهوان، ضياء الدّين ابن الأثير وشعراء المعارك النّقديّة أبو تمام والبحتري والمتنبي، دار عالم الثّقافة للنشر والتّوزيع، الأردن، (ب ط)، 2009 ص: 11-12، نقلا عن المثل السّائر 343/2.
7. عيسى على العاكوب، التّفكير النّقدي عند العرب، ص: 144.
8. محمّد بن عبد الغني المصري، نظريّة أبي عثمان بن بحر الجاحظ في النّقد الأدبي دار مجدلاوي الأردن، ط: 01، 1987، ص:335

9. محمّد كرد علي، أمراء البيان، المكتبة الثّقافيّة الدّينيّة، القاهرة، ط: 01، 2012 ص: 91.
10. محمّد العمري، البلاغة العربيّة أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشّرق، المغرب 2010، ص: 43-44.
11.عبد الله خضر حمد، اتجاهات النّقد العربي القديم، دار القلم، لبنان، ص: 126.
12. المقالات:
دردار بشير، أسئلة النّقد وأجوبة البلاغة في التّراث العربي قراءة في مراجعات عبد القاهر الجرجاني، مجلّة فصل الخطاب، المجلد السّابع، العدد الخامس والعشرون مارس، 2019، جامعة ابن خلدون تيارت الجزائر، ص: 08.

8. هوامش[‡‡]:

[1]–دردار بشير، أسئلة النّقد وأجوبة البلاغة في التّراث العربي قراءة في مراجعات عبد القاهر الجرجاني، مجلّة فصل الخطاب، المجلد السّابع، العدد الخامس والعشرون، مارس 2019، جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، ص: 08.

[2]– قصي الحسين، النّقد الأدبي عند العرب واليونان معالمه وإعلامه، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط:01، 2003 ص: 312– 313، نقلا عن الجاحظ، البيان والتّبيين ، ص: 307.

3– أحمد أحمد بدوي، أسس النّقد الأدبي عند العرب، دار نهضة مصر، مصر، ط: 09 2013، ص: 10.

[4]– قصي الحسين، النّقد الأدبي عند العرب واليونان معالمه وإعلامه، ص: 307.

[5]– إحسان عباس، تاريخ النّقد الأدبي عند العرب، دار الشّروق للنشر والتّوزيع، الأردن، ط: 04، 2006، ص: 83.

[6]– الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السّلام هارون، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، مصر، ط:02، ج:03، 1965، ص: 130.

---

[7]– المرجع السّابق، الجاحظ، الحيوان، ص: 27/2.

[8]– المرجع نفسه، ص: 129/3.

[9]– وفاء سعيد شهوان، ضياء الدّين ابن الأثير وشعراء المعارك النّقديّة أبو تمام والبحتري والمتنبي، دار عالم الثّقافة للنشر والتّوزيع، الأردن، (ب ط)، 2009، ص: 11–12، نقلا عن المثل السّائر 343/2.

[10]– الجاحظ، البيان والتّبيين، ص: 67/1.

[11] – الجاحظ، البيان والتّبيين، ص: 67/1.

[12]– عيسى على العاكوب، التّفكير النّقدي عند العرب، ص: 144.

[13]– الجاحظ، البيان والتّبيين، ص: 66/1.

[14]– عيسى علي العاكوب، التّفكير النّقدي عند العرب، ص: 145، نقلا عن البيان والتّبيين ص: 1 /142.

[15]– المرجع السّابق، أحمد بدوي، أسس النّقد الأدبي عند العرب، ص: 313، نقلا عن الجاحظ، البيان والتّبيين، ص: 377/1.

[16]– الجاحظ، البيان والتّبيين، ص: 27/3.

[17]– محمّد بن عبد الغني المصري، نظريّة أبي عثمان بن بحر الجاحظ في النّقد الأدبي دار مجدلاوي، الأردن، ط: 01، 1987، ص:335

[18]– قصي حسين، النّقد العربي عند العرب واليونانيين ومعالمه وإعلامه، ص: 323–324.

[19]– محمّد كرد علي، أمراء البيان، المكتبة الثّقافيّة الدّينيّة، القاهرة، ط: 01، 2012، ص: 91.

[20]– ينظر: محمّد العمري، البلاغة العربيّة أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشّرق، المغرب 2010، ص: 43–44.

[21]– محمّد العمري، البلاغة العربيّة أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشّرق، المغرب، 2010 ص: 46.



استجلاء البعد القيميّ في النّصوص القرائيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي –قراءة وفق النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة–

Clarification the value perspective in the reading texts in the Arabic's books of the fourth grade of primary school. Reading in terms of social constructionism theory.

أ. معتوق محمّد لمين‡

المشرفة. د. سالمي كريمة§

تاريخ الاستلام: 2020.12.09 تاريخ القبـول: 2021.04.01

ملخّص: يهدف البحث إلى الوقوف على تجلّي البعد القيميّ من خلال نصوص القراءة والمطالعة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، وذلك بكونه أداة أساسيّة لتنفيذ المناهج الدّراسيّة التي تقوم عليها السّياسة التّربويّة في الجزائر، وعليها يتوقّف إلى حدّ بعيد نجاح المنظومة التّربويّة أو فشلها. سعينا في البداية إلى توضيح الاتّجاه العام للنّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة والمبدأ الأساس الذي ترتكز عليه في تفسيرها للعمليّة التّعليميّة–التّعلّميّة، ثمّ تناولنا بالبحث والتّحليل النّصوص القرائيّة (القراءة والمطالعة) لملامسة البعد القيميّ المتضمّن فيها ومدى مطابقته لأهداف المنهاج، مع التّركيز على كيفيّة عرضه لتسهيل عمليّة استنباطه واستيعابه من قِبل التّلاميذ. ولقد خلص البحث إلى أنّ البعد القيميّ تجلّى بصورة واضحة في أغلب النّصوص وأنّ البعد الوطنيّ شغل الحيّز الأهم في معظمها، وهو الأمر الذي تجسّدت به أهداف المنهاج إلى حدّ كبير.

الكلمات المفتاحيّة: البنائيّة الاجتماعيّة، المتعلّم، الكتاب المدرسي، البعد القيمي.

‡جامعة مولود معمري تيزي–وزو، الجزائر، البريد الإلكتروني: tahamohahedlamin2011@gmail.com(المؤلّف المرسل).

§جامعة مولود معمري تيزي–وزو، الجزائر، البريد الإلكتروني: ayakarines@gmail.com

Abstract : The objective of the research is to stand for that manifestation the perspective through the reading texts and reading the Arabic's book of the fourth ground of primary school, which is an essential tool to execute school curricula on which Algeria's educational poling is based, and the education system's success depends on it or its failure. We first soglat to explanations general direction to the fundamental principle underlying to explain it to the educational and learning process, then we have covered and the analysis of the reading texts. To contact the value perspective contained in and the extent to which it is compatible with the objectives of the plat found focusing on how it will be displayed to facilitate its education process and understand by the pupils. And the conclusion of the research is that value perspective was demonstrated clearly in most of the texts, and the national dimension occupy the most important part, which he would evlodied in goals of the platform Longly. However global reach ,it was much less present, and this is due to learner specifies at this stage.

Keywords: Social-constructionism-learner-textbook-value-perspective.

1.المقدّمة : لقد عرفت المنظومة التّربويّة الجزائريّة تحوّلات هامّة في المناهج التّعليميّة وجاءت المناهج الجديدة مركّزة على البعد القيميّ للمنهاج واضعة البنائيّة الاجتماعيّة في صدارة الاستراتيجيات المنتهجة لما لها من دور في ترسيخ القيم الإنسانيّة والوطنيّة وروح الحداثة لدى المتعلّم، وهذا من شأنه أن يجعل منه عنصرا فاعلاً قادراً على مواجهة العالم معتزّا بانتمائه الحضاري وهويته الثّقافيّة متفتّحا على ثقافة الآخر ومحقّقا بذلك الغاية من الجهد التّربوي وما ينتظره منه مجتمعه.

ولمّا كان الكتاب المدرسي هو الواجهة في المناهج الدّراسيّة المعدّة لتجسيد أهداف تعليميّة محدّدة، فإنّه من الحصيف التّطرق إليه لفحص من خلاله تلك المناهج وتقييمها من زوايا عدة. ولقد ارتأينا في هذه الورقة العلميّة الوقوف على البعد القيميّ في نصوص القراءة والمطالعة في الكتاب المدرسي للسّنة الرّابعة ابتدائي في علاقته بمنهاج اللّغة العربيّة وببناء المعرفة بالواقع الثّقافي والاجتماعي، معتمدين في ذلك على تصوّر البنائيّة



الاجتماعيّة في اتّجاهها العام. ونسعى بذلك إلى الإجابة عن التّساؤلات الآتيّة: ما هي تجلّيات البعد القيميّ في تلك النّصوص وكيف تترجم الهدف المتوخّى من منهاج اللّغة العربيّة؟ وكيف يمكن قراءة تضمين هذا البعد في النّصوص القرائيّة من زاويّة نظر البنائيّة الاجتماعيّة؟

ولمعالجة هذه المسائل يتوجّب علينا البحث في مضامين نصوص القراءة والمطالعة المدرجة في كتاب القراءة للسّنة الرّابعة ابتدائي(مدوّنة الدّراسة) وفحصها، لتبيان ما تهدف إليه من تمرير دلالات في سياق تربوي تهيّأت له الظّروف لترسيخ في نفوس المتعلّمين منظومة القيم التي أسّس لها المجتمع، لاسيّما في وقت تعدّدت فيه قنوات الاتّصال والانفتاح على الآخر عبر مختلف الوسائط والتّكنولوجيات في ظلّ الفكر العولمي الزّاحف الذي لا يؤمن بفكرة الحدود ولا يخضع لأيّ قيود، والذي بات يهدّد أنظمة القيم لكثير من الشّعوب ويفرض عليها تحدّيات كبيرة، وخاصّة إذا ما تعلّق الأمر بالطّفل الذي لا يزال يتّسم بهشاشة الفكر والوعي؛ ما يجعله عاجزا على التّمييز بين ما هو أصيل من القيم والأعراف وما هو دخيل على المجتمع.

هدف البحث إلى الآتي:

- استجلاء البعد القيمي من خلال النّصوص القرائيّة؛
- الوقوف على مدى مطابقة البعد القيمي لأهداف المنهاج؛
- الوقوف على مدى انسجام النّصوص مع عناوين المقاطع التّعلّميّة من حيث البعد القيمي.

ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي لفحص مضامين هذه النّصوص.

2.النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة :

1.2 الاتّجاه العام للبنائيّة الاجتماعيّة :

تهتمّ النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة بالتّعلّم من حيثُ هو بناء المعرفة في تفاعل المتعلّم مع محيطه الاجتماعي والثّقافي، وتسمّى كذلك بالنّظريّة الثّقافيّة الاجتماعيّة لأنّها تؤكّد على دور الثّقافة والمجتمع في عمليّة التّعلم ولقد تأثّرت بأفكار ليف فايجوتسكي– Lev

Vygotski – (1896-1934)، ولعلّ من أهم تلك الأفكار أنّ الطّفل حينما يبدأ في استخدام اللّغة كوسيلة للتّفكير فإنّه يتأثر بالحمولة الثّقافيّة والاجتماعيّة التي تتضمّنها وذلك من ناحيتين: من حيث أنّ اللّغة مرتبطة بالتّفكير؛ ومن حيث كونها من بين ما يربط الطّفل بمجتمعه (بثقافته).[1] ولذلك يكون من المفيد ترسيخ المفاهيم الثّقافيّة أو القيم في مرحلة التّعليم الابتدائي؛ أي مع بداية اكتساب الطّفل لمعارفه الثّقافيّة أثناء تعلّمه للّغة، ومنه أهميّة تحليل ما يقدّم للمتعلّم الطّفل من لغة ودلالات من خلال الكتاب المدرسي، أو من خلال تفاعله مع زملائه من المتعلّمين، أو مع المعلّم، وإنّ في الأساس ما يقدّمه المعلّم هو مقرّر اجتماعيا[2]، إذ إنّ المجتمع هو الذي يهيئ المجال التّعليمي-التّعلّمي وفق الأنساق الثّقافيّة التي تكرّسها المنظومة الاجتماعيّة. ومن منظور البنائيّة الاجتماعيّة فإنّ السّياق المدرسيّ الذي تنشأ فيه علاقة المتعلّم المميّزة بالمعلّم وبغيره من المتعلّمين من شأنه إثارة مواقفه التّعلّميّة وتنميّة تفكيره ليتجاوز تصوّراته الدّاخليّة إلى فعل بنائي قائم على تصنيف الموضوعات والمعطيات وتثبيتها كمفاهيم. ولقد جاء في معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة: « يتضمّن العالم الاجتماعي للمتعلّم الأفراد الذين يؤثّرون بصورة مباشرة على المتعلّم بمن فيهم المعلّم، والأصدقاء والأقران، والمدير وجميع الأفراد الذين يتشارك أو يتعامل معهم من خلال أنشطته المختلفة؛ أي أنّنا هنا نأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعيّة للمتعلّم، ونهتمّ بالتّركيز على التّعليم التّعاوني. ويرجع الكثيرون الفضل إلى "فيجوتسكي" الذي ركّز على الأدوار التي يلعبها المجتمع ...بأنّ تعلّم الأفراد كمجموعة يفوق بالطّبع تعلّم كلّ منهم على حدة، وأنّ تعاون الأفراد يجعل تعلّم كلّ منهم أفضل وأقوى، حيث يشكّل التّفاعل بينهم علاقة تبادليّة لولبيّة[3].

إنّ مرحلة التّعليم الابتدائي بالأساس هي بداية التّعليم الرّسمي للطّفل، حيث يتّسع فيها نطاقه التّفاعلي في إطار العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة داخل الصّف الدّراسي، بما يجده من تفاعل مع زملائه أو مع المعلّم في سياق التّعلّم التّعاوني، ومن خلال معالجة الوضعيات والمشكلات التّعلّميّة يكتسب خبرات تمكّنه من ربط المعارف الجديدة بما يملكه من معرفة قبليّة لإعادة تشكيل المعرفة العلميّة السّليمة، والتّخلّص من المعارف الخاطئة "الفهم الخاطئ" التي يكون قد اكتسبها في بيئة ضيّقة، وتمثل كلّها خطوات

أساسيّة لبناء المعرفة؛ حيث "تؤكّد البنائيّة دائما أنّ المعرفة والفهم، لهما صفة اجتماعيّة في المقام الأول حيث أنّنا لا نكوّن الفهم لهذه المعارف بصورة فرديّة، ولكن بصورة اجتماعيّة عن طريق محادثتنا مع الآخرين"[4].

2.2. النّشاط التّعليمي في النّظريّة البنائيّة: يتمّ تنظيم المحتوى التّعليمي وفق المقاربة البنائيّة على أساس أن بناء المعارف يقوم على الرّبط بين المعلومات السّابقة والجديدة، ويكون هذا الرّبط من خلال ما يستثير تفكير التّلميذ كالأسئلة التي يطرحها المعلّم، أو ما يقرأه هو بنفسه من نصوص، أو يطّلع عليه من وقائع...الخ. وإنّ التّعلم البنائي ليس بالتّعلم الذّاتي، وإنّما هو ذو طابع اجتماعي في الأساس، فبناء المعرفة يحدث من خلال أنشطة التّدريس التي تقوم على المناقشة بين أفراد المجموعة باستخدام الخبرات السّابقة لمعالجة المشكلة الجديدة، بتبادل الرّؤى واختيار وجهات النّظر والدّفاع عنها لبناء المعنى، وصياغة المعرفة بتوظيف اللّغة كأداة لصنع المعرفة ونقلها [5].

ومن النّصوص التّعليميّة، نصوص القراءة والمطالعة بالتّحديد، ما ينقل مكوّنات السّياق الاجتماعي والثّقافي الذي يحيا فيه المتعلّم، ومن شأنها أن تربطه بمنظومة التّواصل الاجتماعي ومنظومة القيم اللّتين يتبنّاهما مجتمعه، كما تؤثّر بشكل أو بآخر في مدركاته وآليات تفكيره، إذ من خلال ما يقرأه من تلك النّصوص يستوعب المتعلّم السّياقات التي ترد فيها الكلمات والعبارات ودلالاتها التي تحيل على ثقافته وحياته الاجتماعيّة، ومن هذه الزّاويّة فإنّه يجدر الوقوف على ما يُقدّم له من لغة ودلالات وقيم. ويندرج هذا المقال في هذا الإطار بالتّحديد، إذ نسعى من خلال تحليل نصوص القراءة والمطالعة إلى الوقوف على البعد القيميّ بشقّيه المتضمَّن في هذه النّصوص، وعلى مدى ارتباطه بثقافة المجتمع.

ولأنّ التّعلم من منظور البنائيّة الاجتماعيّة كتيّار منبثق عن البنائيّة، ليس بالتّعلّم الفردي، وإنّما هو ذو طابع اجتماعي، فإنّها تشدّد على دور الآخر في بناء المعارف لدى الفرد، كما تؤكّد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض، والتّقدّم الحاصل عن طريق التّفاعلات الاجتماعيّة، وقد جاء هذا التيار نتيجة للانتقادات التي وجّهها عدد من الباحثين للبنائيّة الفرديّة، لإهمالها الجانب الاجتماعي في عمليّة التّعلم

"حيث أوضحوا أنّ عمليّة التّعلم تتضمّن عوامل عدّة مثل: العوامل الثّقافيّة – والعوامل اللّغويّة – التّفاعلات مع الآخرين – التّفاعل مع المعلّم؛ لذلك طالبوا بضرورة أن تتضمّن البنائيّة وضع الجانب الاجتماعي موضعاً مهماً في عمليّة التّعلّم، وأن يكون تعلّم الفرد في إطار الطّبيعة الاجتماعيّة "[6]، فالواقع أنّ المتعلّم يعيش في بيئة التّعلّم بسياقاتها المختلفة، يتفاعل فيها في غالب الأحيان عبر اللّغة كوسيلة اجتماعيّة لكسب المعرفة والخبرة، التي تبقى في حقيقتها منتجات اجتماعيّة، فما يكتسبه المتعلّم من معارف وقيم واتّجاهات ينمو من خلال التّفاعل الاجتماعي مع الآخرين، كما أنّ ما يتضمّنه الكتاب المدرسيّ من أفكار وثقافة يعكس تطلّعات المجتمع.

يتّضح ممّا سبق أنّ الدّرس البنائي يؤكّد على بيئة التّعلم التي تضمن حواراً متواصلا وفعّالا، يمكّن المتعلّمين من بناء المعرفة واستثمار المواقف الحقيقيّة عن طريق المناقشة وإبداء الرّأي، لمعرفة دورهم الحقيقي في عمليّة التّعلّم وتطوير عمليات التّفكير وإعمال العقل انطلاقا من المعرفة السّابقة ومحاولة توظيفها في معالجة وفهم وضعيات التّعلّم الجديدة، التي تتمّ في سياق التّفاعل الجماعي بين المتعلّمين أنفسهم في إطار تبادل الخبرات والأفكار عن طريق اللّغة كأداة تفتح نافذة عريضة على الثّقافة وما لها من دور في تنميّة الفهم وبناء المعرفة، فبيئة التّعلّم البنائي التي يكون للمعلّم فيها دور المرشد والموجّه، تجعل المتعلّم يتغلّب على معيقات التّعلّم ،كعدم الاهتمام والاندماج والخوف والتّردّد، ويبادر إلى التّعلّم التّعاوني والتّنافسي بجمع الرّؤى والتّوليف بينها لبناء المعرفة الجديدة.

3.في طبيعة القيم وخصائصها :

1.3 مفهوم القيم وطبيعتها :

1.1.3. مفهوم القيم : كلمة القيم من الكلمات الشّائعة الاستخدام بين النّاس بعامّة وأهل العلم والبحث والاختصاص بخاصّة، لما لها من أهميّة في بناء الإنسان وتكوين المجتمعات على اختلاف مشاربها وعقائدها وثقافاتها، وتقع قضيّة القيم في صلب اهتمام المنظّرين والباحثين على امتداد العالم وسعته، وهذا يشير إلى ما لها من



تأثير بالغ في تشكيل السّلوك الإنساني الذي يتحقّق به معنى الوجود البشري فما دلالات القيم اللّغويّة والاصطلاحيّة؟

أ. القيمة في اللغة: – تورد المعاجم اللّغويّة مجموعة من الدّلالات لكلمة "قيمة" وجمعها "قيم"، إذ تظهر الأصول اللّغويّة أنّ كلمة القيمة مشتّقة من الفعل "قوم" الذي تتعدّد معانيه وموارده، فقد استخدمت العرب هذا الفعل ومشتّقاته للدّلالة على معان عدّة نذكر منها ما يلي: الدّيمومة والثّبات، السّياسة والرّعاية، والصّلاح والاستقامة[7] والقيمة لغة تعني: الاستقامة والاعتدال والاستواء كما جاء في لسان العرب: القيمة بالكسر واحدة القيم، وما له قيمة إذا لم يدم على شيء وقوّمت السّلعة، واستقام واعتدل، وقوّمته عدّلته ، فهو قويم مستقيم[8] وقيمة الشّيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه[9] والقيّم: السّيّد وسائس الأمر، وقيّم القوم الذي يقومهم ويسوس أمرهم، وقيّم المرأة زوجها في بعض اللّغات[10].

وفي اللّغات الغربيّة تشتّق كلمة القيمة "valeur" من الفعل اللّاتينيvaleo، ومعناها في الأصل "أنا قويّ" أو "أنّني بصّحة جيّدة"، أي أنّه يشتمل على معنى المقاومة والصّلابة وعدم الخضوع للتّأثيرات والقدرة على ترك بصمات قويّة عليها، فمعنى القيمة لغة متقارب في جميع اللغات، وهدفها الارتفاع بالإنسان إلى العلى عن طريق الاستقامة والاعتدال[11].

- **ب. القيمة في الاصطلاح:** جاء في معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة: "القيم عبارة عن تنظيمات لأحكام عقليّة انفعاليّة معمّمة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النّشاط وتعتبر بمثابة المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم بخيريّة الخير وحسن الحسن وقبح القبيح وما يجوز وما لا يجوز، وما هو مرغوب وما هو غير مرغوب، وغير ذلك ممّا تبتدعه الجماعة لنفسها ليربط بين أفرادها ويقيم بينهم رأيا عاما له أسس ثابتة ومستمرّة نسبيا وليحكم تصرّفاتهم ويظهر كيانهم الخاصّ. والقيمة هي محصّلة مجموع الاتّجاهات التي تتكوّن لدى الفرد إزاء شيء أو حَدَث أو قضيّة معيّنة وتعتبر القيم من دوافع السّلوك المهمّة، ولها أهميّة كبرى ليس فقط في حياة الإنسان الخاصّة بل أيضا فيما يقوم به الأفراد والجماعات من سلوك "[12] ، ويعرّفها آخر بأنّها "مجموعة من المعتقدات والتّصورات المعرفيّة والوجدانيّة والسّلوكيّة الرّاسخة يختارها

الإنسان بحرّيّة بعد تفكّر وتأمّل ويعتقد بها اعتقادا جازما تشّكل لديه منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء بالحسن أو بالقبح وبالقبول أو الرّد، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميّز بالثّبات والتّكرار والاعتزاز.[13] ويتّضح من خلال التّعريفين السّابقين أنّ القيم هي منظومة المعايير النّابعة من معتقدات المجتمع وتصوّراته، والتي اختارها بحرّيّة ليحكم بها على الأشياء بالقبول أو الرّفض فتوجّه تصرّفات أفراده وتظهر وجه كيانه الخاصّ.

2.1.3.طبيعة القيم : يمكن القول إنّ القيم تنهل من مختلف مرجعيات المجتمع الدّينيّة والتّاريخيّة والثّقافيّة والسّياسيّة، ومن روافده المحليّة والوطنيّة والإقليميّة والعالميّة وتشكّل بذلك الحافز الضّامن للتّعبئة المستدامة من أجل تعزيز الهويّة والانتماء، وتثمين العمل الإنساني، مع ضمان التّفاعل مع الحضارات والثّقافات الأخرى، واستثمار غنى الاختلاف والتّنوع في بناء المشترك الإنساني، «ومن ثمّ فالارتقاء بالتّربيّة على القيم يعدّ من المهام والمسؤوليات الأساسيّة للمنظومة التّربويّة ممّا يجعلها مدعوة على الدّوام إلى تعبئة قدراتها وطاقاتها البشريّة ومواردها المعرفيّة والماديّة كافّة، حتّى تجعل من القيم واقعا ملموسا يجسّده الاقتناع والالتّزام والممارسة لدى المعلّمين(ات) والفاعلين(ات) التّربويين(ات) بمختلف أصنافهم»[14]، ونظرا لتعدّد الموارد الثّقافيّة وتنوّعها كانت دلالات القيم وخصائصها ومضامينها متعدّدة كذلك، وحتّى نتجنب هذا المخاض العسير ولا نقحم أنفسنا فيه، خاصّة وأنّ موضوع البحث يرتبط بمجال معيّن وهو حقل التّربيّة، كان الاقتصار في التّعريف الاصطلاحي على تعريف معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة وهذا إلى جانب كون موضوع البحث يتعلّق بالمناهج التّربويّة المعاد كتابتها في الجزائر (الجيل الثّاني).

2.3. خصائص القيم وأهمّيتها :

1.2.3 خصائص القيم: بما أنّ القيم ترتبط بالسّلوك الإنساني وطبيعته وبنائه الفكري وتصوّراته للأشياء واهتماماته بها، فإنّ للقيم جملة من الخصائص ترتبط بسلوك الإنسان وتنشئته في إطار زمان معيّن ومكان معيّن، وهذا ما يكون مدعاة لأهمّيّة ترسيخ العقائد والتّصورات الصّحيحة عند بناء القيم وتشكيلها.

أ)– القيم ذاتيّة وشخصيّة: ترتبط القيم بشخصيّة الفرد وذاته وميوله وذوقه ارتباطا وثيقا، فتباين النّاس وتفاوتهم في الحكم على الأشياء إنّما هو نتيجة لاختلاف بنائهم الشّخصي وتصوّرهم لها، فتصوّر الفرد للأشياء هو معيار الحسن والقبح والقبول والرّفض لهذه الأشياء، إذ لا يوجد شيء حسن وقبيح في حدّ ذاته بل تصوّر الإنسان عنه هو الذي يعطيه هذه الصّفة كما يقول أنصار الفلسفة الواقعيّة : "فتصوّر الإنسان للأشياء هي التي تكسبها قيمتها من النّاحيّة العلميّة"[15]، وعليه ينبغي أن يبنى ترسيخ العقائد والتّصورات في بناء القيم على أساس عقدي متين متغلغل في أعماق النّفس البشريّة ووجدانها.

ب) –القيم تجريديّة: ويعني هذا أنّ القيم معانٍ مجرّدة تتّسم بالموضوعيّة والاستقلاليّة، تتجلّى معانيها الحقيقيّة في السّلوك الإنساني الذي يمثّله والواقع الذي نعيشه، فالعدل كونه قيمة يحمل معنى ذهنيا مجرّدا غير محسوس لكنّه يتّخذ قيمته في الواقع الحيّ الممارس فيكون الأب عادلا إذا أعطى أبناءه حقوقهم وساوى بينهم، وما دون ذلك من تصرّفات الآباء وسلوكاتهم مع أبنائهم لا يسمّى عدلا، فقيمة العدل الحقيقيّة ومفهومه الحقيقي لا يدرك إلاّ من خلال الواقع الذي تقترن فيه القيمة المجرّدة بعالم الأشياء.

ج) –القيم نسبيّة: تتّسم القيم بالنّسبيّة لأنّها تتأثّر باختلاف الزّمن والمكان والإنسان وهي مثار جَدل واختلاف بين الأشخاص والأجيال والثّقافات، فما يراه جيل بأنّه قيمة إيجابيّة قد يراه جيل آخر بأنّه قيمة سلبيّة وهكذا. ومردّ ذلك إلى المعتقد والتّصور الذي تتولّد عنه القيمة، عملا بالقاعدة «القيم تابعة للفكر ومتولّدة عَنْه»[16] فالقيم قد تكون إيجابيّة أو سلبيّة وأساس التّمييز يقوم على ما هو مرغوب فيه وما هو مرغوب عنه. مثال ذلك "أنّ الزّهور قد تكون إيجابيّة في ثقافة، بينما لا تكون كذلك في ثقافة أخرى ولهذا كانت القيم في أساسها ذات طبيعة نسبيّة لأنّها تعبّر عن الأفكار المتعلّقة بالأهميّة النّسبيّة للأشياء كما أنّ اتّجاه الفرد هو ميله بطريقة معيّنة تجاه أحد القيم".

د) –القيم متدرّجة: يعني تدرّج القيم أنّها تنتظم بشكل هرمي في سلّم قيميّ حيث تترتّب القيم عند الفرد والجماعة ترتيبا هرميا حسب الأولويّة من حيث القوّة والتّأثير

حيثُ إنّ للفرد قيما أساسيّة وأخرى أقلّ أهميّة ممّا يشكّل نسقا قيميا متدرّجا ويظهر التّدرج القيميّ واضحا في مواقف الحياة، وبخاصّة عندما تتعارض القيم المهمّة مع تلك الأقلّ أهميّة فيقع الاختيار منها على ما هو أهمّ حسب الظّرف المحيط بالموقف الحياتي.

2.2.3 أهميّة القيم بالنّسبة للفرد والجماعة : إنّ المرء بصفته كائنا ففي تعامله مع الأشخاص والمواقف والأشياء يكون بحاجة ماسّة إلى (نسق) أو نظام للمعايير والقيم يكون موجِّها لسلوكه ومرجعيّة أساسيّة للحكم على سلوك الأفراد، كما أنّ القيم: "تمكّن الفرد من تحديد ما يتوقّعه من الآخرين، وأيضا من تقدير ما يتوقّعونه منه تنمّي عند الفرد القدرة على التّمييز بين الخطأ والصّواب وتساعده على تحمّل المسؤوليّة وعلى فهم نفسه"[17]. فالنّظام القيميّ من شأنه تحديد أهداف الفرد في الحياة ومنطلقاته وتمكينه من التّفاعل الإيجابي مع مواقف الحياة المختلفة، والشّاهد على ذلك "أنّ الفاعلين في الحياة والنّاجحين فيها لهم قيم مميّزة لهم عن غيرهم من العاجزين والفاشلين وهم يعزون نجاحهم لتلك القيم كالجدّ، والجرأة، والإخلاص والقوّة والأمانة والإصرار... أمّا العاجزون فقيمهم تعكس صفات العجز واليأس، والإحباط والانطواء والاستسلام والتّشاؤم... إلى آخر تلك الكلمات السّوداء البائسة المتعبة"[18].

ولكل مجتمع ثقافته التي تميّزه عن غيره من المجتمعات، والقيم محور رئيسي من ثقافة المجتمع، فهي التي تعكس أنماط السّلوك الإنساني الممارس فيه، وبذلك "تعتبر القيم صورة المجتمع؛ لأنّها الضّابط والمعيار الأساسي للسّلوك الفردي والاجتماعي وهي تنتظم فيما يسمّى بالبناء القيمي الذي يعكس أهداف المجتمع"[19] وثبات المجتمعات إنّما يرجع إلى المعنى الذي يستقر في أذهان الأفراد عن القيم المختلفة في الحياة، فهي التي تعطي للمجتمع قوامه وشخصيته وهويّته، وتجعله مجتمعا قويا بقيمه ومثله.

4. تجلّي البعد القيميّ في النّصوص القرائيّة:

1.4. البعد القيميّ في المناهج التّربويّة: يعدّ البعد القيميّ من أهمّ المقاصد التي تهدف المدرسة إلى تنميتها وتعزيزها في نفوس النّاشئة، وذلك من خلال المناهج التّربويّة؛ لأنّ القيم هي التي توجّه وتضبط سلوك الفرد في المجتمع وتكون مرجعاً للحكم



على أفعاله في إطار السّلوك العام، و"إنّ ضمان تربيّة موجّهة نحو التّنميّة والرّقي يتطلّب بروز القيم الخاصّة بالعمل وبالإنتاج التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والتّأهيل والسّماح بتكوين مقدرات علميّة وتقنيّة موثوق بها، ويتعلّق الأمر أيضا بتغيير الذّهنيات لتتمشى مع تطلّعات الأجيال، على ضوء التّحولات الهامّة التي يعرفها العالم ، ليتمكّن المواطنون من العيش في مجتمع متفتّح على العصرنة فخور بأصوله ويسعى دوما إلى العقلنة و المواطنة وتثمين العمل"[20]. فانصبّ الاهتمام من قبل المختّصين التّربويين على الكتاب المدرسيّ لبناء تمثّلات إيجابيّة عن القيم وتعزيزها بشكل عام. وإنّ عمليّة غرس القيم من خلال المناهج التّربويّة تستمدّ شرعيتها من فلسفة المجتمع وثقافته وتوجيهات القانون الأساسي للتّربيّة، إذْ أضحت عمليّة مخطط لها ومستهدفة في بناء المناهج التي من شأنها النّهوض بالمجتمع وقد توصّل جاروس إلى أنّ هناك خمسة عوامل تؤثّر في التّوجهات القيميّة للطّلبة هي كالآتي:[21]

1- محتوى المنهاج وما يتضمّنه من موضوعات.
2- المنهاج وعلاقته بأسلوب التّدريس.
3- إفصاح المدرّسين عن قيمهم داخل الصّف.
4- إفصاح المدرّسين عن قيمهم خارج الصّف.
5- مدى تجاوب التّلميذ مع المدرّس.

إنّ مرحلة التّعليم الابتدائي هي المنعطف الحاسم في حياة الطّفل، حيث ينتقل من الفضاء الضّيق الذي تمثّله الأسرة إلى فضاء أوسع توفره إحدى أهم المؤسّسات الاجتماعيّة التي تمثّلها المدرسة، ويعرّف التّعليم الابتدائي على أنّه « مرحلة التّعليم الأولى للمدرسة التي تكفل للطّفل التّمدرس على طرق التّفكير السّليم وتؤمّن له الحدّ الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات»[22]، وهذا بتزويده بأنماط التّفاعل مع الآخرين في بيئة التّعلم، وفي وضعيات تواصليّة وسياقات مختلفة، باستخدام اللّغة كأداة للتّفكير والتّعبير من باب التّعلّم التّعاوني كأساس للتّعلّم الاجتماعي، حينها يتأثّر بالحمولة الثّقافيّة الاجتماعيّة التي تتضمّنها اللّغة من حيث كونها مرتبطة بالتّفكير.

2.4. القيم في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي: جاءت المناهج الجديدة مركّزة على البعد القيمي، «حسب ما جاء في المرجعيّة العامّة للمناهج فإنّ المنظومة التّربويّة الجزائريّة عليها واجب إكساب كلّ متعلّم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلّقة بالقيم ذات بعدين وطني وعالمي»[23]، ولمّا كانت المنظومة التّربويّة تسعى إلى تحقيق بعد مزدوج (وطني وعالمي)، فإنّ مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي قد تضمّنت القيم والمواقف التّاليّة[24]، والتي تستهدف ترسيخها في نفوس التّلاميذ:

1- يتعرّف على مبادئ جزائريته Algérianité (الانتماء للجزائر، معبّرا عن اعتزازه بالرّموز التي تمثّلها.

2- يتعرّف على مؤسّسات الأمّة الجزائريّة، مبديا تمسّكه بها.

3- يقدّر العمل ويثابر عليه.

4- ينتهج أساليب الاستماع والحوار وينبذ العنصريّة والعنف بمختلف أشكاله.

5- يسهم بنشاطات للتّعبير عن قيمة النّظافة وقواعد الصّحة.

6- يسهم بنشاطات للتّعبير عن قيمة جمال الطّبيعة قصد حمايتها.

7- يشارك في الحياة اليوميّة لجماعة (الأقران، زملاء الدّراسة، أطفال الحيّ) مؤدّيا أدوارا تقوم على المسؤوليّة والتّضامن واحترام قواعد العيش المشترك.

8- يمارس المبادئ الأوّليّة للمواطنة من خلال التّعبير عن حقوقه وأداء واجباته..

9- يبادر إلى تحقيق هدف جماعي ويثابر عليه.

3.4. القيم المدرجة في كتاب القراءة للسّنة الرّابعة ابتدائي: يمكن تحديد مفهوم الكتاب المدرسيّ من حيثُ «هو نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدّة عناصر هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة، والتّقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلّمين للمتعلّمين في صفّ ما وفي مادّة دراسيّة ما، على تحقيق الأهداف المتوخّاة كما حدّدها المنهاج ... أو أنّه مجموعة الوحدات المعرفيّة التي تمّ استخراجها بشكل يناسب مستوى كلّ صفّ من الصّفوف الدّراسيّة».[25]ولقد جاء كتاب القراءة للسّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي مشتملا على ثمانيّة مقاطع تعلّميّة تعالج المحاور الآتيّة: القيم الإنسانيّة، الحياة الاجتماعيّة، الهويّة الوطنيّة، الطّبيعة والبيئة، الصّحة والرّياضة،



الحياة الثّقافيّة، الإبداع والابتكار، الرّحلات والأسفار. وبما أنّ الكتاب:« يستمدّ مرجعيته من منهاج المادّة الذي أقرّته وزارة التّربيّة الوطنيّة والوثيقة المرافقة ، والمخطّط العامّ للبرنامج الدّراسي ضمن المشروع التّربوي، الذي يفضي إلى تحقيق الكفاءة الشّاملة انطلاقا من الكفاءات الختاميّة للميادين »[26]، فقد جاءت نصوصه جزائريّة الإنتاج أكثر من 50% تتّسم بالسّهولة والتّشويق قريبة من محيط المتعلّم « هادفة إلى تنميّة طاقته الفكريّة والسّلوكيّة معزّزةً القيم الرّوحيّة والأخلاقيّة والوطنيّة عاملة على إنّماء ذوقه الفنّي وأفقه المعرفي تتميّز بالحداثة والوجاهة»[27].

ويكون بناء المعرفة القيميّة وترسيخها لدى المتعلّمين وفق منظور البنائيّة الاجتماعيّة، من خلال نصوص القراءة والمطالعة، بالرّبط بين المعرفة السّابقة والمعرفة الجديدة، ويتمّ هذا الرّبط بالأسئلة التي تستثير فكر المتعلّم وتوجّهه إلى استنباط المعنى القيميّ عن طريق القراءة وتحليل الدّلالات اللّغويّة والثّقافيّة فيها، والذي يرتكز أساساً على التّفاعل والتّفاوض القائم بين المتعلّمين أنفسهم من جهة، وبين المتعلّمين والمعلّم من جهة أخرى؛ لاستنباط القيمة الكامنة في النّص، على اعتبار أنّ النّصوص تمثّل محيطا خارجيا مصغّرًا داخل المدرسة، بما ينقله من مكوّنات السّياق الاجتماعي والثّقافي الذي يعيش فيه المتعلّم.

وإنّ تقديم نصوص القراءة والمطالعة وفق هذه المقاربة، يمكّن المتعلّم من فهم منظومة التّواصل الاجتماعي ومعرفة منظومة القيم التي يتبنّاها مجتمعه، وتحيله إلى المواقف والسّياقات التي ترد فيها، خاصّة وأنّ القراءة من أهمّ الوسائل التي تنقل إلينا ثمرات العقل البشري، والمشاعر والقيم الإنسانيّة عبر الكتاب، فالمتعلّم يقرأ الرّموز ويربطها بالمعاني، ثمّ يفسّر تلك المعاني بناءً على خبرته السّابقة في تفاعله مع زملائه المتعلّمين أو مع المعلّم قصد بناء المعرفة في سياقٍ اجتماعي حيث "تنادي البنائيّة بأنّ المعرفة والفهم يبنيان اجتماعياً فالمتعلّم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فرديّ وإنّما بشكل اجتماعي بطريقة الحوار مع الآخرين". [28]والسّؤال المطروح ها هنا هو الآتي: إلى أيّ مدى تترجم القيم المبثوثة في نصوص القراءة المرتبطة بالمحاور السّابقة البعد القيميّ الذي نصّ عليه المنهاج؟ للإجابة على هذا السّؤال يتوجّب علينا تصفّح كتاب اللّغة

العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، والذي يقع في مئة وتسع وثلاثين صفحة، وهو صادر عن الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة (2018–2019) التّابع لوزارة التّربيّة الوطنيّة، للبحث في مضامين نصوصه عن مختلف القيم المبثوثة فيها ومحاولة إسقاطها على البعد القيميّ الذي استهدفه منهاج اللّغة العربيّة لهذا المستوى الدّراسيّ لإبراز القيم المتضمّنة في هذه النّصوص معتمدين على مفهوم المقطع التّعليمي، إذْ «هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، ويتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء موارد جديدة وتحقيق مستوى من مستويات الكفاءة الشّاملة أو تحقيق كفاءات ختاميّة معيّنة»[29].

ولتحقيق ذلك نعمد إلى استعمال الجدول التّوضيحي الآتي:

الجدول رقم (1): القيم المتضمنة في نصوص القراءة حسب كل محور

المحور	الوحدات	القيم المستهدفة
القيم الإنسانيّة	– مع عصاي في المدرسة – ماسح الزّجاج – جدّتي	–احترام الآخر وتقديم المساعدة لمن هو بحاجة إلى ذلك. – تقدير العمل والمثابرة عليه.
الحياة الاجتماعيّة	– التّاجماعث – المعلم الجديد – بين جارين	–غرس روح التّعاون والتّسامح والصّدق في نفوس المتعلمين مع التّحلّي بأسلوب الاستماع والحوار ونبذ العنف بمختلف أشكاله.
الهويّة الوطنيّة	– الحنين إلى الوطن – الأمير عبد القادر – الزّائر العزيز	–تعزيز الشّعور بالهويّة الوطنيّة وتنميّة حب الوطن والاعتزاز برموزه.
الطّبيعة والبيئة	– رسالة الثّعلب – البيت البيئي – طاقة لا تنفد	حماية الطّبيعة والمحافظة على جمالها هو حماية للإنسان والبيئة معا.



الصّحة والرّياضة	– قصة زيتونة – مرض ساميّة – لمن تهتف الحناجر	تعزيز الشّعور بضرورة الالتّزام بالقواعد الصّحيّة والوقائيّة.
الحياة الثّقافيّة	– أنامل من ذهب – لباسنا الجميل – القاصّ الطّارقي	الاهتمام بمظاهر الثّقافة الوطنيّة والعمل على تطوريها والمحافظة عليها.
الإبداع والابتكار	– مركبة الأعماق – سالم والحاسوب – ما أعظمك!	غرس حب التّطلع والاستفادة من الإبداع والابتكار.
الرّحلات والأسفار	– جولة في بلادي – حكايات في حقيبتي	التّعرف على القيم الجماليّة والثّقافيّة للبلدان والشّعوب.

يتبيّن من خلال البحث في مضامين نصوص القراءة حسب كلّ مقطع دراسيّ، مع ربطها بالبعد القيميّ الذي يهدف إليه كلّ محور من هذه المحاور، أنّ البعد القيميّ الوطني بمختلف مكوّناته الدّينيّة والاجتماعيّة والثّقافيّة والصّحيّة والبيئيّة والإنسانيّة ...قد تجلّى بشكل صريح في أغلب الأحيان وبحسب كلّ محور، مع وجوده بشكل ضمنيّ في بعض الومضات والإشارات، إذ يمكن استجلاؤه بصورة أوضح باعتماد أسلوب الحوار والنّقاش المبسّط للأفكار لتكون في مستوى استيعاب المتعلّمين، ونشير إلى أنّ بناء مفاهيم قيميّة مختلفة يكون وفق ما يلائم السّن الزّمني والعقلي للمتعلّم لتتبلور فيما بعد مشكّلة الكفاءة الشّاملة للمتعلّمين.

أمّا البعد الآخر، وهو البعد العالمي، فقد كان أقلّ حضورا ووضوحا من سالفه، وهذا قد يرتبط بطبيعة النّصوص التي جاءت جزائريّة في مجملها هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد يعزى ذلك إلى إيلاء أهميّة بالغة للبعد القيميّ الوطني بحكم أنّه أكثر أهميّة لتحصين الطّفل الجزائري وبخاصّة في هذا السّن، حتّى تترسّخ القيم المقصودة بشكل أوفر لدى التّلاميذ، وجاء البعد القيميّ العالمي بشكل عرضيّ ليكون التّركيز عليه في

مراحل أخرى تكون مدارك المتعلّمين فيها قد اتّسعت وأصبحوا قادرين على استيعاب مفاهيم واتّجاهات ذات بعد عالمي، كما قد يرجأ إلى نشاطات وحصص ذات صلة بمضامين المحاور مثل ما هو ظاهر في النّصوص الخاصّة بنشاط المطالعة.

4.4. تجلّي البعد القيميّ في الوحدات المعجميّة لنصوص المطالعة وعلاقتها بالقيم المتضمّنة في نصوص القراءة.

تعمل التّربيّة الوطنيّة على تعزيز البعد القيميّ في نفوس النّاشئة عملا بالقانون التّوجيهي للتّربيّة الوطنيّة وكذا المرجعيّة العامّة للمناهج، ولمّا كانت المدرسة هي المنوطة بتربيّة النّشء وغرس القيم والمقوّمات الثّقافيّة والهويّاتيّة، فقد كان لزاما على الكتب المدرسيّة أن تكون ملبيّة لأهداف المناهج وحاجة المتعلّمين معًا بما يضمن نجاح المنظومة التّربويّة في تحقيق غاياتها« إنّ التّقصير في إيصال القيم يعني في النّهاية شقاء الطّفل، فيشقى به أهله، ويشقى به مجتمعه، وتشقى به الأمّة أيضا...إذا قصّرنا في تقديم التّعليم، وفي تقديم التّدريب، وفي تقديم الأفكار والأخلاق المطلوبة للعيش الكريم وللتّفوق وللنّجاح أيضا، سيكون لهذا التّقصير مردود سيء، وسيعني إخراج جيل ضعيف يبحث عن عمل فلا يجده، ويعاني أولا وقبل كلّ شيء من ضعف الفهم لدينه»[30]. ولذلك يحاول كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي (عيّنة الدّراسة) تقديم صورة عاكسة لمرامي المنهاج فيما يتعلّق بالبعد القيميّ من خلال نصوص المطالعة التي يُفترض أن تسهم هي الأخرى في بناء القيم وترسيخها في نفوس الأطفال: فهل جاءت نصوص المطالعة متضّمنة للبعد القيميّ بشقّيه الوطني والعالمي؟ وهل هي متمشيّة مع المحاور التّعليميّة؟ وهل هي ملائمة لمستوى التّلميذ وحاجاته التّعلّميّة كذلك؟

لتبيان هذا الأمر يمكن الانطلاق من الجدول الآتي:

الجدول رقم (2): القيم المتضمنة في نصوص المطالعة حسب كل محور

المحور	–عناوين النّصوص	القيم المتضمنة في النّص
القيم الإنسانيّة	–من أجل الإنسانيّة–الجمعيات الخيريّة – نيلسون مانديلا – الإرادة تصنع المعجزات	– التّضامن، التّعاون، احترام الغير التّسامح، نبذ العنف والتّعايش




		السّلمي، قيم الصّبر والمثابرة على العمل.
الحياة الاجتماعيّة	– الوزيعة – التّويزة	– التّكافل والتّضامن الاجتماعي والتّعاون.
الهويّة الوطنيّة	– رموز وطنيّة – العلم الوطني – الشّيخ أمود بن المختار – مقام الشّهيد	– الاعتزاز برموز الوطن وأمجاده والاعتزاز بالانتماء إليه.
الطّبيعة والبيئة	– ظواهر في الطّبيعة – الشّفق القطبي – حيوانات فريدة مهدّدة بالانقراض	– الوعي البيئي وضرورة المحافظة على البيئة الطّبيعيّة واستكشافها.
الصّحة والرّياضة	– نصائح صحيّة – نصائح كي لا تصبح المحفظة عبئا عليك –ثمان نصائح لأحافظ على صحّتي	– اليقظة الصّحيّة للمحافظة على سلامة الجسم.
الحياة الثّقافيّة	– من تراثنا – الهودج – الرّحى – الخربقة – السّرج	– الاعتزاز بالتّراث الثّقافي الجزائري والمحافظة عليه.
الإبداع والابتكار	– من عالم الفضاء والتّكنولوجيا – أنا أسأل وأنت تجيب – الجزائري بشير حلمي – بطاريات أصغر من شعرة الرّأس	– قيمة العلم والمعرفة – العقل البشري والتّكنولوجيا.
الرّحلات والأسفار	– من عجائب الدّنيا – عجائب الدّنيا السّبع	– الاتّصال والتّواصل. – التّعرف على بعض معالم السّياحة العالميّة. – الاكتشاف

من خلال عرض الجدول ومقابلة كلّ محور بالنّصوص المتعلّقة به واستخلاص القيم المتضمّنة فيها نجد أنّ أوّل محور يتعلّق بالقيم الإنسانيّة ويعكس البعد القيميّ العالمي باعتباره من القضايا والمفاهيم المعاصرة التي باتت تفرض نفسها على المجتمعات والشّعوب، وقد جاءت نصوص المطالعة الخاصّة به متضمّنة لبعض القيم المشتركة بين شعوب العالم، ومنها التّضامن والتّعاون ونبذ العنف والتّعايش السّلمي واحترام الآخر وحقوق الإنسان. ويتجلّى كلّ ذلك في الوحدات المعجميّة والتّراكيب الحاملة لمعنى العالميّة ومنها على سبيل التّمثيل: (من أجل الإنسانيّة)، (التّكافل الإنساني)، (سياسة التّمييز العنصريّ)، (نيلسون مانديلا أحد رموز إفريقيا والعالم في مناهضة العنصريّة)...الخ وتتنوّع من خلال هذه المعاني القيم المشتركة بين شعوب العالم، والتي تجعل المتعلّم تتحدّد اتّجاهاته وتتنوّع بين الوطنيّة والعالميّة من مختلف القضايا سواء كانت إيجابيّة أم سلبيّة. وتعمل على بناء شخصيته وإعداده للتّعامل مع المواقف التي يواجهها أثناء التّفاعل الاجتماعي، ولن يتأتى له ذلك إلاّ إذا حسن تقديمها وترسيخها لديه.

أمّا المحور الثّاني "الحياة الاجتماعيّة" فقد تجلّت فيه قيم المجتمع الجزائري المتجذّرة في أذهان أبنائه جيلا بعد جيل، والتي تجسّد مبدأ التّكافل الاجتماعي والتّعاون الذي يعمل على تماسك المجتمع وتقويّة أواصر المحبّة بين العائلات والجيران، وتُعرَف هذه التّقاليد الرّاسخة بمسمّيات منها: التّويزة ، الوزيعة – العونة.

وجاء المحور الثّالثّ "الهويّة الوطنيّة" هادفا إلى تعزيز الشّعور بالهويّة الوطنيّة وتنميّة حبّ الوطن لدى الأطفال وترسيخ هذه الهويّة بربط الحاضر بالماضي، إذ لا يمكن أن نفهم حاضرنا ما لم نصله بماضينا ويتمّ ذلك بغرس قيم الحنين والتّضحيّة والإسهام والفداء والاعتزاز بالأمجاد وإعطاء الولاء للوطن، وتتجلّى معاني هذه القيم من خلال بعض العبارات والألفاظ منها: رموز من وطني، العلم الوطني، ثائر جزائريّ مقام الشّهيد.



ويأتي المحور الرّابع "الطّبيعة والبيئة" كاشفا لبعض الظّواهر في الطّبيعة ومعرّفا بها، منها بعض المناظر الطّبيعيّة وكذلك بعض الحيوانات الفريدة التي باتت مهدّدة بالانقراض ليتمكّن المتعلّم من استكشاف هذه الظّواهر وجمالها في الطّبيعة حتّى تتجسّد لديه قيم الوعي بضرورة المحافظة على البيئة بجميع مكوّناتها، ويكون ذلك بانتهاج السّلوك البيئوي الذي تنعكس جمالياته على حياة الإنسان بشكل عام ومن الألفاظ والعبارات النّاقلة للبعد القيميّ البيئي الذي تضمّنه هذا المحور ما يلي: الشّفق القطبي الفجر القطبي فريد من نوعه، أكبر السّرطانات على حافة الانقراض.

ويندرج المحور الخامس في باب الصّحة والرّياضة، حيث تضمّن جملة من النّصائح الصّحيّة المتعلّقة بمواصفات محفظة التّلميذ، وكذلك كيفيّة استخدامها وحملها بشكل صحيح، ونصائح غذائيّة وريّاضيّة أخرى من شأنها كلّها بعث اليقظة الصّحيّة في نفوس المتعلّمين وجعلهم يشعرون بما هو خطر على صحّتهم للمحافظة على سلامة الجسم والعقل معا، لأنّ العقل السّليم في الجسم السّليم، ويتجلّى البعد القيمي الصّحي في العبارتين الأساسيتين التّاليتين: "نصائح كي لا تصبح المحفظة عبئا عليك"، و"ثمان نصائح لأحافظ على صحتي"[31].

أمّا بخصوص المحور السّادس "الحياة الثّقافيّة" فقد جاءت مضامينه معزّزة للبعد القيميّ الذي يجسّده تراث بلادنا التّاريخي والجغرافي والثّقافي بغيّة التّعريف به والمحافظة عليه والعمل على تطويره ونقله إلى الأجيال اللّاحقة، وذلك بهدف تعزيز الشّعور والانتماء الوطني والقومي والإسلامي وإتاحة الفرصة للتّلميذ لإثراء ثقافته وتحضير نفسه للقيام بدور نشط في مجتمعه يعكس طبيعة شخصيته ومدى تمسّكه بقيم التّراث الوطني بكل أشكاله، ومن الألفاظ التي تنقل البعد القيمي الثّقافي والحضاري الجزائري: الهودج الرّحى، الخريقة، السّرج.

ويأتي المحور السّابع "الإبداع والابتكار"، وقد فتح أمام المتعلّم فضاء آخر هو عالم الفضاء والتّكنولوجيا، لتقديم معلومات عن الكواكب والنّجوم ووصول الإنسان إلى سطح القمر، وكذلك التّعريف بالنّابغة الجزائري في مجال الإعلام الآلي –بشير حلمي– وما قدّمه من خدمة للبشريّة وللّغة العربيّة وبعض اللّغات الأخرى في مجال الإعلام الآلي

بالإضافة إلى التّعريف بابتكارات العلماء في مجال الأجهزة الالكترونيّة، وكلّ هذا بهدف غرس الشّعور بمكانة العلم والمعرفة في نفوس النّاشئة بفضل استخدام العقل في طلب العلم وتقدير مكانته والمثابرة في تحصيله الحياة، وتتجلّى قيم العلم والإبداع باعتباره عصب ولابتكار في ما يلي:(أنا أسأل وأنت تجيب)، (نابغة الإعلام الآلي).

ويعقب المحور السّابق محور "الرّحلات والأسفار"، وهو آخر محور في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الرّابعة ابتدائي، وفي ما يخصّ مضامين المطالعة فيه، فقد جاء بعضها على شكل فقرات وبعضها الآخر على شكل عبارات، وكلّها تعرِّف المتعلّم ببعض المعالم الأثريّة العالميّة المذهلة، والتي من خلالها يستكشف الثّقافة المعماريّة، فتتجلّى لديه قيم الاتّصال والتّواصل عن طريق الرّحلات والأسفار والاحتكاك بثقافات الشّعوب الأخرى، ومع ما يحمله وصف المعالم الأثريّة من جمال ودهشة على نحو: (مدينة مدهشة)،(المذهل في ذلك العصر)، (هو إحدى الرّوائع الخالدّة)، (برج بيزا المائل)، إلاّ أنّها تبقى بعيدة عن واقع التّلميذ الذي لا زال لم يتعرّف على بيئته ومحيطه الضّيق، بل ربما لم يزر حتّى أقرب المعالم الأثريّة في منطقته التي يقطن فيها.

وبعد التّطرّق للبعد القيميّ في نصوص القراءة ونصوص المطالعة في علاقته بنظام المقطع (المحور)، نشير هنا إلى انسجام تلك النّصوص مع عناوين المحاور والأهداف التي سطّرها المنهاج الدّراسي، كما قد تبيّن أنّ البعد القيميّ الوطني كان أجلى في غالب النّصوص، وهو ما ينمّ عن التّركيز على الغاية البيداغوجيّة في تمرير تمثّلات إيجابيّة في ما يخصّ مقومات المجتمع الثّقافيّة. أمّا عن البعد القيميّ العالمي فقد كان أقلّ حضورًا، وقد يعزى السّبب إلى خصوصيات المتعلّم المستهدف وأهميّة البعد القيميّ الوطني بالدّرجة الأولى خاصّة في هذه المرحلة (مرحلة الطّفولة المتأخّرة) ليأتي البعد القيميّ العالمي في مرحلة ثانيّة وربّما عرضا، ولعلّ هذا ما يفسّره تجلّي بعض القيم العالميّة في بعض نصوص المطالعة، مثل ما ورد في النّصوص المتعلّقة بالمقطع الأوّل (القيم الإنسانيّة)، وفي المقطع الأخير (الرّحلات والأسفار) مع أنّها تبقى قيما بعيدة عن واقع التّلميذ في هذه المرحلة الدّراسيّة.



5.خاتمة : إنّ تعليم القيم وتعلّمها يعتبر من أهمّ غايات التّربيّة ووظائفها، ولما كانت المناهج التّربويّة والتّعليميّة إحدى الوسائل الرّئيسيّة للسّياسة التّعليميّة في الجزائر فقد جاءت المناهج المعاد كتابتها(الجيل الثّاني) مركّزة على البعد القيميّ، حيثُ أصبحت القيم المنبثقة عن فلسفة المجتمع وثقافته في متناول المعلّم والمتعلّم في جميع المواد وليس في مادّة القراءة فحسب، وهذا لا يعني أنّ المناهج السّابقة قد أغفلته، وإنّما كان متضمنا فيها بشكل أقلّ.

ونخلص في البحث في البعد القيميّ وفق قراءة بنائيّة اجتماعيّة إلى أنّ البعد القيميّ تجلّى بصورة واضحة في أغلب النّصوص، وأنّ البعد الوطني قد شغل الحيّز الأهمّ في معظمها، وهو الأمر الذي تجسّدت به أهداف المنهاج إلى حدّ كبير. ويبقى أنّه على مستوى السّلوك والتّعامل الاجتماعي ينبغي أن تتضافر جهود كلّ الأطراف التي لها علاقة بالتّنشئة الاجتماعيّة لتمرير القيم الإيجابيّة وغرسها في نفوس الأفراد، فالنّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة تؤكّد على الدّور الاجتماعي في نجاح عمليّة التّعلّم بوصفه عمليّة اجتماعيّة بالدّرجة الأولى.

الاقتراحات والتّوصيات: إنّ عمليّة إكساب القيم ليست بالأمر اليسير فلا تكون ناجحة ما لم تشفع بالقدوة الحسنة من قِبل كلّ المؤثّرين في عمليّة التّربيّة، كما أنّه:

-ينبغي أن تتضمّن المناهج محتوى ملائما من القيم مع مراعاة استراتيجيات تمريرها وأساليب ترسيخها؛

-على المعلّم أن يعمل على تحويل الدّلالات اللّفظيّة والمعاني النّصيّة إلى سلوك ظاهر في ثقافة الأطفال، أي أن تترجم العمليّة التّعليميّة للقيم إلى سلوك في الواقع؛

-من الضّروري القيام بدراسات حول الأسباب المعيقة لتمرير التّمثّلات القيميّة بتسليط الضّوء على الجهات المؤثّرة فيها، ذلك أنّه لن يستقيم الظّل والعود أعوج.

6.قائمة المصادر والمراجع :

1-أسامة عبد الرّحيم علي، القيم التّربويّة في صحافة الأطفال (دراسة في تأثير الواقع الثّقافي)، ايترك للنشر والتّوزيع، القاهرة ، مصر، ط1 ، 2005 .

2-أحمد جابر أحمد السّيد، استخدام برنامج قائم على نموذج التّعليم البنائي وأثره على التّحصيل وتنميّة المهارات الحياتيّة لدى تلاميذ الصّف الخامس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التّدريس، مصر، العدد 77، عام 2000.

3-ابن منظور (محمّد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين)، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ج12، مادة (قوم).

4-حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، ط2، الدّار المصريّة اللبنانيّة 2011.

5-حسن حسن زيتون وكمال عبد الرّحمان زيتون، التّعلم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، عالم الكتب، ط1، 2003.

6-راشد بن حسين العبد الكريم، النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها التّدريسيّة في المنهج، قسم المناهج وطرق التّدريس، مركز بحوث، كليّة التّربيّة، جامعة الملك سعود الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة،2011.

7-الصّاوي الصّاوي أحمد: القيم الدّينيّة وثقافة العولمة المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة القاهرة مصر العدد 121، دط. 2005.

8-عبد الغني عبود وآخرون، التّعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النّهضة المصريّة القاهرة، مصر د ط، 1994.

9-عبد السّلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، مكتبة المجتمع الغربي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2011.

10-عبد الكريم بكّار: رسالتّنا التّربويّة، دار الخلدونيّة، الجزائر، ص 2014.

11-عبد الفتاح ديبون: التّربيّة على القيم بالمنظومة الوطنيّة للتربيّة والتّكوين والبحث العلمي، دار القلم العربي، المغرب، ط1، يناير، 2017.

12-فرج عمر عيوري: نقلا عن: علاء الدّين سعيدي: القيم الأخلاقيّة في مناهج المنظومة التّربويّة الجزائريّة، قراءة في مضامين وأهداف منهاجي التّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة للطّور الثّاني،(المجلّة الأكاديميّة للبحوث القانونيّة والسّياسيّة)، جامعة عمّار ثليجي الأغواط، المجلد1،العدد4، 2018.



13–ماجد زكي الجلاد، تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان الأردن ط1، 2005.

14–مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، ط4 2004.

15–منى يونس بحري، في التّربيّة القيميّة، الدّار المنهجيّة للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2018.

16–نجم عبد الله غالي الموسوي، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، دار الرّضوان للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2015.

17–ج–ج–د–ش، وزارة التّربيّة الوطنيّة، القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة رقم 08–04، جانفي 2008.

18– ج–ج–د–ش، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي 2016.

19– ج–د–ش، وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتاب اللغة العربيّة، س4، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2018–2019.

20– دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2018/2017

الهوامش:

---

[1] – راشد بن حسين العبد الكريم، النّظريّة البنائيّة الاجتماعيّة وتطبيقاتها التّدريسيّة في المنهج، قسم المناهج وطرق التّدريس، مركز بحوث، كليّة التّربيّة، جامعة الملك سعود، الرّياض، المملكة العربيّة السّعوديّة،2011 ص 22 .

[2] – المرجع نفسه، ص 19.

[3] –حسن شحاتة وزينب النّجار، معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة، ط2، الدّار المصريّة اللبنانيّة، 2011 ص 81.

[4] – حسن حسن زيتون وكمال عبد الرّحمان زيتون، التّعلم والتّدريس من منظور النّظريّة البنائيّة، عالم الكتب ط1، 2003، ص 176

[5] –ينظر راشد بن حسين العبد الكريم، المرجع السّابق، ص 26

[6] – أحمد جابر أحمد السّيد، استخدام برنامج قائم على نموذج التّعليم البنائي وأثره على التّحصيل وتنميّة المهارات الحياتيّة لدى تلاميذ الصّف الخامس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التّدريس، مصر، العدد 77، عام 2000 ص 25 .

[7] ماجد زكي الجلاد، تعلم القيم وتعليمها، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005، ص 10

[8] – ابن منظور (محمّد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان ج12، ص502، مادة (قوم).

[9] – مجمع اللغة العربيّة، المعجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدّوليّة، القاهرة، ط4، 2004، ص768.

[10] – ابن منظور (محمّد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدّين) المرجع السّابق، ص 502.

[11] – الصّاوي الصّاوي أحمد: القيم الدّينيّة وثقافة العولمة المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميّة القاهرة، مصر العدد 121 ، دط . 2005 ، ص 8-9 .

[12] – حسن شحاتة وزينب النّجار، المرجع السّابق، ص 243.

[13] – ماجد زكي الجلاد، المرجع السّابق، ص33.

[14] – التّربيّة على القيم بالمنظومة الوطنيّة للتربيّة والتّكوين والبحث العلمي، تقرير المجلس الأعلى للتربيّة والتّكوين والبحث العلمي، دار القلم العربي، المغرب، ط1، يناير، 2017، ص 6.

[15] – ماجد زكي الجلاد، المرجع السّابق، ص35.

[16] – المرجع نفسه، ص37.

[17] – منى يونس بحري، في التّربيّة القيميّة، الدّار المنهجيّة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018 ص30.

[18] – ماجد زكي الجلاد، المرجع السّابق، ص43.

[19]– أسامة عبد الرّحيم علي، القيم التّربويّة في صحافة الأطفال (دراسة في تأثير الواقع الثّقافي)، إيترك للنشر والتّوزيع، القاهرة، مصر ط1، 2005، ص5.

[20] – ج–ج–د–ش، وزارة التّربيّة الوطنيّة، القانون التّوجيهي للتربيّة الوطنيّة رقم 08–04، جانفي 2008، ص8.

[21] – فرج عمر عيوري: نقلا عن: علاء الدّين سعيدي: القيم الأخلاقيّة في مناهج المنظومة التّربويّة الجزائريّة قراءة في مضامين وأهداف منهاجي التّربيّة الإسلاميّة والتّربيّة المدنيّة للطّور الثّاني،(المجلّة الأكاديميّة للبحوث القانونيّة والسّياسيّة)، جامعة عمّار ثليجي الأغواط ،المجلد1،العدد4، 2018، ص،285

[22] – عبد الغني عبود وآخرون، التّعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة مصر د ط، 1994، ص99.

[23] – ج–ج–د–ش، وزارة التّربيّة الوطنيّة، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي 2016، ص 284.

[24] – المرجع نفسه، ص 282.

[25] – عبد السّلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، مكتبة المجتمع الغربي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص129.

[26]– ج–ج–د–ش، وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتاب اللغة العربيّة، س4، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2018–2019.

[27] – ج–ج–د–ش، وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتاب اللغة العربيّة، المرجع السّابق، ص

[28] – نجم عبد الله غالي الموسوي، النّظريّة البنائيّة واستراتيجيات ما وراء المعرفة، دار الرّضوان للنشر والتّوزيع عمان الأردن، ط1، 2015، ص 28.

[29] – دليل استخدام كتاب اللغة العربيّة، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة 2017/2018، ص13.

[30] – عبد الكريم بكّار: رسالتّنا التّربويّة، دار الخلدونيّة، الجزائر، ط 2014، ص11.

[31] – ج–ج–د–ش، وزارة التّربيّة الوطنيّة، كتاب اللغة العربي، المرجع السّابق، ص 91.



إسهامات علماء النّحو في لسانيات النّص من خلال آليّة الرّبط

Contributions of grammarians to text linguistics through the linking mechanism.

أ. خليل عبد القادر [§]

إشراف. د. ميس سعاد [**]

تاريخ الاستلام: 2020.11.21 تاريخ القبول: 2021.05.03

ملخّص: إنَّ النّظام الُّلغوي العام في الُّلغة العربيّة، يرتكز على مجموعة من الأنظمة الفرعيّة والظّواهر الُّلغويّة، التي تحتاج إلى الدّراسة والبحث ومنها نظام الرّبط، ففي الُّلغة تترابط المفردات والجمل بعضها ببعض، ترابطا وثيقا لتشكّل نصّا سليما والرّبط عنصر مهم من عناصر النّظريّة النّحويّة العربيّة، وعامل أساسي في فهم المعنى وانتظام المفردات والجمل، وقد جاء هذا البحث بعنوان: "إسهامات علماء النّحو في لسانيات النّص من خلال آليّة الرّبط" محاولا الوقوف على إسهامات علماء النّحو كسيبويه وابن السّرَّاج والفارسي وابن جنّي... في لسانيات النّص من خلال آليّة الرّوابط في النّص هذه الآليّة هي التي تحقّق الرّبط على مستوى الجمل والفقرات، ولأنَّ هؤلاء العلماء وإن لم يذكروا مصطلح الرّبط صراحة في دراساتهم النّحويّة فقد حاولت أن أكشف عن إشاراتهم إليه كمفهوم على الرّغم من اختلاف مُسَمَّى الرّبط عندهم فهو عند سيبويه التّعليق وعند الفارسي الذّكر وعند ابن جني الاتّباع. إنَّ أهميّة هذه الآليّة في إحداث التّماسك والرّبط هو الذي دفع أحد الباحثين إلى القول: "لا نغالي حين نقرّر أنّ الُّلغة العربيّة لغة الوصل، ففيها من أدوات الرّبط ما لا تكاد تراه في غيرها" ولذلك وفي إطار

[§]مخبر الدّراسات النّحويّة واللغويّة بين التّراث والحداثة،جامعة ابن خلدون، تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني: abdelkader.Khallil@univ-tiaret.dz (المؤلّف المرسل).

[♦]مخبر الدّراسات النّحويّة واللغويّة بين التّراث والحداثة،جامعة ابن خلدون تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني: missouad1@hotmail.com

دراسة هذا الآثر نحاول وصف الظّاهرة في الُّلغة لدى النّحاة العرب من خلال عيّنة من كتب التّراث ونمثّل لها من مؤلفاتهم ونحدّد مستوى الاهتمام والإشارة إليها على سبيل التّمثيل لا الحصر.

الكلمات المفتاحيّة: الرّبط النّحوي، التّماسك النّصي، الجملة، الاتساق، الرّوابط اللفظيّة.

Abstract: Arabic linguistic is based on a set of systems which needs study and research including the linking system . In arabic language vocabulary and sentences are interconnect forming a coherent text.

In arabic language interconnectedness is an important element in gramatical theory and a basic factor in understanding the meaning and regularity of vocabulary and sentence. This research is titled the contribution of grammarians like sibawaih ibn suraj elfarissi and ibn jinni in linguistic through the mechanism of links in the text according to the interconnection of sentences and paragraphs. However, they didn't explicitly mention the term of interconnection linking in their grammatical studies.

So, Itried to reveal their references to it a concept. In spite of the difference in their terminoligy, for sibwaih, it is the commentary, recoll for farissi and the followers for ibn jinni. The importance of this mechanism in creating cohesion and link make researchers say, we dont exaggerate when we decide that the arabic language is the language of interconnectedness you can hardly see it in othre languages.

Therfore, in the context of studying this effect, we try to understand more through the ancient grammer books.

keywords: Syntacyic linkage, Textual coherence, Sentence, Consistency, Verbal links.

1- المقدمة: يبحث علم النّحو عن العلاقات التّركيبيّة القائمة بين الكلمات، في حال تركيبها مع بعضها في جمل، لذلك أطلق عليه نظام تركيب الجمل، وذلك لأنَّ الكلام لا يكون مفيدا إذا اجتمع بعضه مع بعض دون علاقات تركيبيّة محكمة ودون ترابط، فالنّحو يبحث في أصول تكوين الجملة والمواقع التي تحتلُّها الكلمات والوظائف



التي تؤديها، ولا يمكن لهذه الكلمات والجمل أن تحيا خارج السّياق النّحوي، بحكم أنها ظاهرة تركيبيّة تجمعها علاقات قويّة، ترتكز فيها على مجموعة من الوسائل يصطنعها نظام الُّلغة، هذه الوسائل قد لا يستشعرها المتكلِّم من أجل أن يبدو كلامه مترابطا ومحكما، ولكنَّه يستطيع أن ينكر من الكلام ما كان مفكَّكا، لأنّه لا يشكِّل له في هذه الحالة فائدة، فتركيب النّص لا يقوم على تراكم الجمل وتتابع الكلمات بل يتمثل في انتحائها نسقا خاصا تتواصل فيه بروابط خاصّة أوجدها النّظام اللغوي، بعضها يعتمد على الفهم الإدراك الخفيِّ للعلاقات، وبعضها الآخر يعتمد على الوسائل الُّلغويّة المحسوسة.

إنَّ أجزاء الجملة يجب أن تنسجم لفظا ومضمونا، حتَّى تؤدِّي المعنى القائم على العلاقات التي تربط أجزاء الجملة ومكوِّناتها، وهو ما يسمى بالرّبط أو بظاهرة الرّبط هذه الظّاهرة تعكس علاقة سياقيّة تتحقَّقُ في النّص وتؤدِّي وظيفة مهمَّة تتمثَّل في إعادة تنشيط الذّاكرة، عبر استعادة مذكور سابق بواسطة وسيلة لفظيّة تعين على الوصول إلى الغاية العامَّة من السّياق، ثمَّ إنَّ الوقوف على المعاني الوظيفيّة النّحويّة وإدراك العلاقات القائمة بين أجزاء النّص، تستلزم الجمع بين القرائن اللَّفظيّة والمعنويّة، والتي يُتَوصَّل إليها من تتبُّع ظاهرة الرّبط في النّحو العربي والتي ترتكز على النّاحيّة التّركيبيّة للجملة من خلال مجموعة الرّوابط الّلفظيّة والتي تهدف إلى وضوح العلاقة في الجملة وعدم الَّلبس في أداء المقصود منها، وعدم الخلط بين عناصرها والملاحظ أن الدّراسات النّحويّة الحديثة بدأت تتوسَّع في هذا النّوع من البحوث لإثبات المرونة والحيويّة التي يتمتع بها النّحو العربي كونه نظاما للُّغة بالإضافة إلى تأصيل هذه الدّراسات الحديثة وربطها بجذورها التّراثيّة العربيّة ثم إن كثرة وتنوع الرّوابط اللفظيّة في التّراكيب النّحويّة والدّور الذي تؤديه في بيان العلاقات بين المفردات والجمل جعل هذه الدّراسة تحرص على تتبُّع وسائل التّرابط والتي "تقتضي تتبع أنماط أبنيّة الجمل والوقوف على أسرار تماسكها ومعرفة الطّرق المتعدّدة التي تستعين بها الُّلغة في أداء هذا التّماسك الذي يجعل من عدد الكلمات وحدة كلاميّة ذات معنى مفيد يحسن السّكوت عليه"[1].وكما هو معلوم فإنَّ هذا النّوع من البحوث يعتمد على المنهج الوصفي التّاريخي في التّراث

النّحوي والذي يستند في جميع جزئياته على الجانب الوظيفي. ولنأت إلى تراث علماء النّحو لنقف على مفهوم الرّبط عندهم وهل ذكروا مصطلح الرّبط صراحة أم أشاروا إليه كمفهوم؟ وماهي أنواع الرّوابط التي تناولوها في دراساتهم النّحويّة؟

1-غياب المصطلح وحضور المفهوم عند سيبويه: تجدر الإشارة بأنَّ العلماء العرب الأوائل أمثال الخليل وسيبويه والكسائي والفرَّاء.. وغيرهم لم يشيروا في مؤلَّفاتهم ودراساتهم إلى الرّبط ومفهومه، إشارة تؤكِّد إدراكهم لدروه وقيمته، باعتباره قرينة لفظيّة أو بوصفه ظاهرة تركيبيّة مؤثرة على توثيق عناصر التّراكيب، والجمل وتماسكها، وإنّما جاءت إشاراتهم تمثّل بعض الملاحظات المبثوثة في ثنايا الأبواب النّحويّة، التي تناولتها كتبهم، وهذا يعني أنَّهم لم يدركوا قيمة الرّبط ولم يقفوا على أهميته باعتباره عنصرا أساسيا من عناصر التّماسك بين أجزاء الجملة أو أنَّ لهم نظرة منهجيّة أو رؤيّة علميّة شاملة حول فاعليّة الرّبط "فالنّحاة المتقدمون لم يشيروا إلى الرّبط إلا إشارات عابرة وفي مواضع متفرّقة"[2] وذلك لأنَّ نظريّة العامل شغلتهم عن النّظر في التّراكيب من حيث نظام الائتلاف بين مكوناته.

وعلى الرّغم من ذلك فقد شغل التّرابط والتّماسك في النّص عند سيبويه، حيّزا كبيرا من اهتمامه في الكتاب وذلك لأنّ الرّبط سمة غالبة على التّركيب النّحوي في الُّلغة العربيّة، وقرينة تربط بين أجزاء الكلم في السّياق والُّلغة غنيّة جدّا بوسائل الرّبط، هذا الذي دفع إبراهيم أنيس أن يقول: " لا نغالي حين نقرّر أنَّ الُّلغة العربيّة هي لغة الوصل ففيها من أدوات الرّبط مالا تكاد تراه في غيرها"[3]ويسمي سيبويه وسيلة الرّبط بالتّعليق فقد تحدَّث عن تعلُّق الكلام بعضه ببعض عندما نقل جواب الخليل عن سؤاله عن الرّبط بإذا الفجائيّة فقال : "وسالتّ الخليل عن قوله عز وجل: (وإذا أذقنا النّاس رحمة فرحوا بها وإن تصبهم سيّئة بما قدّمت أيديهم إذا هم يقنطون)[4]. فقال: هذا كلام معلَّق بالكلام الأوَّل كما كانت الفاء معلّقة بالكلام الأوّل وهذا هنا في موضع قنطوا .. ".[5] والمعلوم أن الرّبط نوعان ربط معنوي وربط لفظي، والثّاني هو الذي يناسب الوصل والذي يكون بين الجمل والمتواليات وهو الذي أشار إليه سيبويه باستفاضة في كتابه، ومنه الرّبط بالضّمير قال سيبويه: "فإن قلت: زيدكم مرة رأيت! فهو ضعيف، إلا أن



تدخل الهاء..."[6] وكلام سيبويه يدلُّ على حسّ لغوي عميق بنظام الجملة وإدراك للعلاقات القائمة بين أجزاء هذا النّظام وأن الجملة بحاجة إلى الرّبط الذي يعتبر جزءا من هذه العلاقة. ويشير سيبويه إلى موضع آخر من مواضع الوصل ويتَأتَّى ذلك بالفاء الواقعة في جواب الشّرط وقد ذهب سيبويه إلى أنه لا يكون جواب الجزاء إلا بـ (فعل) أو بـ (الفاء) وذكر ربط الجواب بقوله: "وأمَّا الجواب الفاء فقولك: إن تأتني فأنا صاحبك"[7] ومن مواضع الوصل أيضا الرّبط بحرف الشّرط (إن) ويدخل الحرف على جملتين فعليتين، تجعل إحدى الجملتين شرطا والأخرى جوابا له ولا يتحقَّق عمل إن الشّرطيّة إلا إذا كان الجواب على الأصل أي فعلا، ويؤكّد سيبويه أنَّ الأداة عملت في الشّرط أوّلا والأداة والشّرط عملا في الجواب ثانيا قال: "واعلم أنَّ حروف الجزاء تجزم الأفعال وينجزم الجواب بما قبله ،وزعم الخليل أنك إذا قلت إن تأتني آتك فـ (آتك) انجزمت بـ (إن تأتني) كما تنجزم إذا جوابا للأمر حين قلت: إئتني آتك..."[8]

ويضيف سيبويه في حديثه عن تعلُّق الكلام بعضه ببعض فيقول:" وسالتّه (أي الخليل) في قوله: إن تاتني أنا كريم فقال: لا يكون هذا إلا أن يضطرَّ شاعر من قبل أن أنا كريم يكون كلاما مبتدأ، والفاء وإذا لا يكونان إلا معلقتين بما قبلهما فكرهوا أن يكون هذا جوابا حيث لم يشبه الفاء"[9] فمن خلال هذه الأمثلة من الكتاب يتضح أن الرّبط عنصر أساسي لتحقيق سمة التّماسك والاتّساق الشّكلي للنَّص. كما يفهم من كلام سيبويه أنَّ الكلام يكون أوَّله مرتبطا بآخره وهذا يعني أنَّ سيبويه تحدَّث عن الرّبط كمفهوم دون استخدام المصطلح.

1- الرّبط بالحروف ومنها أدوات الشّرط: ورد مصطلح الرّبط عند ابن السّراج (ت316هـ) وقصد به جملة الأدوات التي تربط بين المفردات من ناحيّة وبين الجمل بعضها ببعض من ناحيّة أخرى، وقد أشار في ذكره للرَّوابط إلى حروف العطف وأدوات الشّرط فقال:" واعلم أن الحرف لا يخلو من ثمانيّة مواضع إما أن يدخل على الاسم وحده مثل الرّجل أو الفعل وحده مثل سوف أو ليربط اسما باسم كجاءني زيد وعمرو أو فعلا بفعل أو فعلا باسم أو على كلام تام أو ليربط جملة بجملة أو يكون زائدا"[10]

ويعتبر ابن السَّرّاج من العلماء الأوائل الذين أشاروا إلى أهميّة الرّبط بالحروف حيث يقول "حروف الجر تصل ما قبلها بما بعدها فتوصل الاسم بالاسم والفعل بالاسم ...فأمّا إيصالها الاسم بالاسم فقولك الدّار لعمرو وأما وصلها الفعل بالاسم فقولك مررت بزيد فالباء هي التي اوصلت المرور بزيد" [11]ويبيِّن ابن السّراج معنى ذلك فيذكر معنى الحرف الذي يدخل على الاسم، نحو: لام التّعريف في كلمة الرّجل فاللام أحدثت معنى التّعريف بعد أن كانت كلمة الرّجل نكرة، وأما دخول الحرف على الفعل فاستدلَّ ابن السّراج بالسّين وسوف في مثل سيفعل أو سوف يفعل، فالسّين وسوف يدلان على أن الفعل لما يستقبل من الزمان، وأما ربط الاسم بالاسم نحو: جاء زيد وعمرو فالواو ربطت الاسمين عمرو بزيد، وأما ربط الفعل بالفعل وهو أن يجمع الحرف فعلين نحو: قام وقعد، وبالنّسبة لربط الاسم بالفعل نحو مررت بزيد ويضيف ابن السّراج في توضيحه دخول الحرف على الكلام التّام والجمل نحو أعمرو أخوك وما قام زيد، ففي الجملة الأولى دخلت ألف الاستفهام على جملة (عمرو أخوك) وهذا خبر فصيرته إلى استخبار وسؤال وفي الجملة الثّانيّة دخلت ما على جملة مثبتة (قام زيد) فصار الكلام منفيا بدخولها عليه.

إنَّ التّركيب الُّلغوي للجمل قد يفرض توقف معنى جملة على أخرى، واحتياجها إليها ممّا يؤدي إلى تعليق حكم مفهوم جملة على حكم أخرى، ويكون ذلك بمجموعة من الأدوات التي تربط بين الجملتين، جاعلة الأولى شرطا في حدوث الثّانيّة ويؤدِّي هذا التّركيب إلى طول الجملة وتعقيد تركيبها، ومرد ذلك لاحتياج الجملة الأولى للثانيّة وتوقف الثّانيّة على الأولى، وهذا الباب الذي يشمل هذا التّركيب واسع ويمكن تلمسه في أسلوب الشّرط الذي يعكس جانبا مهما من التّرابط الذي تؤدِّيه أدوات الشّرط "وهو يتكوَّن من ثلاثة أجزاء أداة شرط رابطة، وجملة الشّرط، وجملة الجواب، وتترابط جملة الشّرط في معناها ترابطا جعل بعض النّحاة يجعلها قسما من أقسام الجملة مع الجملة الاسميّة والفعليّة، ولكنها في حقيقة الأمر جملتان علقت أداة الشّرط حكم إحداهما بالأخرى، هذا إذا كانت أداة الشّرط حرفا أما إذا كانت الأداة اسما فإنَّ الجملة تتماسك –بالإضافة إلى التّعليق الشّرطي– عن طريق جعل اسم الشّرط مبتدأ أو مفعولا به أو

ظرفا، فتتداخل مع طول التّرتب في الجملة أنواع أخرى من طول التّقييد أو التّعاقب إلى آخره "[12].

وفي هذا الجانب أشار ابن السّراج في معرض حديثه عن الرّبط الذي تؤديه أداة الشّرط في الجملة الشّرطيّة فذكر الحرف الذي يربط جملة بجملة نحو: إنّ يقم زيد يقعد عمرو مبيِّنا أنّ أصل التّركيب في هذه الجملة قبل أن تدخل عليها إنّ الحرفيّة الشّرطيّة هو: يقوم زيد يقعد عمرو وهو تركيب متباعد وكلام غير مرتبط بين جملتين، إذ لا علاقة في المعنى بين قيام زيد وقعود عمرو فلما دخلت (إنّ) الشّرطيّة ربطت بين أركان الجملة وسبكت معنى الجلمة الأولى بالثّانيّة، فكان هذا الرّبط ظاهرا ومحسوسا بمثول الأداة الرّابطة في التّركيب الُّلغوي للجملة، كما أحدث الحرف ربطا على مستوى العلاقات الخفيّة في الجملتين مس جانب المعنى أيضا، وكل هذا حدث بين فعل الشّرط وجوابه "ولابُدَّ للشَّرط من جواب وإلاّ لن يتم معنى الكلام وهو نظير المبتدأ الذي لابُدَّ له من خبر"[13]، ويذكر ابن السّراج أنّ الحرف قد يدخل على الكلام ويكون زائدا كقوله تعالى:وَلَا فَقَالُوٓاْ إِنَّا سَمِعۡنَا قُرۡءَانًا عَجَبٗا ﴿١﴾..يَهۡدِيٓ﴿٤﴾ صَٰحِبَةٗ[4] وَلَا ﴿٨﴾ وَأَنَّا كُنَّا.. صَٰحِبَةٗ [15] والحقيقة أنّ العلماء قد أثبتوا أنّه لا يمكن أن نطلق مفهوم الزيادة في التّركيب اللغوي على القرآن الكريم، لأنَّ " زيادة ما في الآيتين لها تأثير في حسن النّظم وتمكينا للكلام في النّفس وبعدا عن الألفاظ المبتذلة فعلى هذا لا يكون حشوا لا يفيد... " [16]

2- ترابط عناصر المُركَّب الاسمي في جملة الصّلة: حرص العلماء العرب القدامى على إظهار التّرابط الذي يحدث على مستوى الجملة عن طريق تتبُّع العناصر الإسناديّة، وهو الذي يُسمَّى بالإسناد الجملي، إذ هو الرّابطة المعنويّة الكبرى بين طرفي الإسناد والتّرابط بين عنصري الإسناد في الجملة لا بُدَّ أن يكون بين كل منهما والآخر وقد اعتبره الرّضى بأنَّه رابطة " وذلك لأنَّ أحد أجزاء الكلام هو الحكم أي الإسناد الذي هو رابطة...لأنَّ الجملة في الأصل كلام مستقلّ، فإذا قصدت جعلها جزء الكلام فلابّدَّ من رابطة تربطها بالجزء الآخر وتلك الرّابطة هي الضّمير"[17]، ويمكن تتبُّعه في مواطن متعدّدة أشهرها بين المبتدأ والخبر ،بين الفعل والفاعل ... ولا يقتصر التّرابط الظّاهر بين عنصري الإسناد في الجملة، بل يتعدّاه إلى ترابط من نوع آخر، وهو الذي يحدث

في جمل تكون عناصرها غير إسناديّة، ويحدث التّرابط في أحد عنصري الإسناد لتكوين علاقة نحويّة بأجزاء الجملة الأخرى، ويمكن حصر أنواع التّرابط بين العناصر غير الإسناديّة كالتّرابط بين مقيدات الفعل والتي تُحَدَّد بوظائف نحويّة يشغلها المفعول به والمفعول معه والمفعول فيه والمفعول المطلق والمفعول لأجله والحال والتّمييز والاستثناء والجار والمجرور، وترابط التّابع بمتبوعه بين النّعت والبدل والعطف والتّوكيد وهي تترابط في الجمل التي توجد فيها من خلال متبوعها، وترابط متمّمات الاسم أي المركَّب الاسمي وهو عبارة عن مجموعة وظائف نحويّة يرتبط بعضها مع بعض، لتتمّم معنى واحداً مؤدِّيا وظيفة واحدة ويدخل فيه المُركَّب الإضافي والمصدر المؤول والأسماء الموصولة[18]...

وما يهم في هذا الباب هو المركَّب الإسمي الذي يتألَّف من جملة يسبقها موصول اسمي، وذلك لأنَّ الزَّجّاجي(ت340هـ) قد أشار إلى التّرابط في باب الصّلات، حينما تحدَّث عن الضّمير العائد على ما قبله، وهو كغيره من النّحاة لم يذكر مصطلح الرّبط صراحة، ولكنه نوّه إلى ذلك فقال " واعلم أن الاسم الموصول لا ينعت ولا يؤكّد ولا يعطف عليه ولا يستثنى منه إلاَّ بعد تمام صلته لأنه بعد صلته بمنزلة اسم واحد ولا يصِحُّ معناه إلاَّ بالعائد عليه من صلته"[19] والمعنى من هذا القول أنَّ الجملة المسبوقة بالموصول الاسمي، تترابط أجزاؤها ترابط إسناد كأنهَّا جملة مستقلّة وبإضافة السّابقة الموصوليّة ينزع عن الجملة استقلالها وتتحوَّل إلى عنصر واحد "لأن الموصولة سابكة في المعنى لأنَّك تسبك بها الجملة إلى الوصف المفرد"[20] وفي هذا يقول سيبويه أيضا "كما أنَّ الذي وصلته بمنزلة اسم واحد، فإذا قلت هو الذي فعل فكأنَّك قلت هو الفاعل وإذا قلت أخشى أن تفعل فكأنَّك قلت أخشى فعلك.."[21]، ويورد الزَّجّاجي أمثلة مستفيضة يبين فيها التّلاحم والارتباط بين الاسم الموصول وصلته، وأنّ تمام المعنى فيه يتحدَّد بوجود عائد عليه وذلك كوصل الاسم الموصول الذي بالفعل فيقول: "الذي قام زيد فالاسم الموصل الذي رفع بالابتداء وقام صلته وفاعل قام مضمر فيه وهو العائد على الذي وبه صحَّ الكلام وزيد خبر الذي"[22].



ونلاحظ في المثال الذي ذكره الزَّجّاجي أن العائد على الاسم الموصول مضمر في الفاعل المستتر للفعل قام ويمكننا تقديره، وفي هذا بيان بجواز حذف العائد على الاسم الموصول أو إثباته "فتقول الذي ضربت عمرو فالذي رفع بالابتداء وعمرو خبره والعائد على الذي الهاء المقدَّرة في ضربت والتّقدير ضربته فإن شئت أتيت بها فقلت الذي ضربته عمرو وإن شئت حذفتها ونويتها وإنَّما جاز حذفها لطول الصّلة"[23].

لقد ركَّز الزَّجّاجي على العائد في جملة الموصول الاسمي، لأنَّ هذا العائد هو الذي يربط جملة الصّلة بموصولها ولا بد أن تتوفر الجملة الموصوليّة على هذا العائد ذكرا أو تقديرا، كما يجب أن يحدث التّطابق بين العائد والاسم الموصول في النّوع والعدد.

3- ربط الخبر الجلمة بالمبتدأ: يأتي الخبر على ثلاثة أقسام مفرد، وجملة وشبهها، وهو الظّرف والمجرور[24] ويرتبط المبتدأ مع الخبر عن طريق الإسناد الخبري وتتعاضد مع الإسناد الخبري أمور مختلفة تعمل على وضوح التّرابط بينهما منها الصّيغة الاسميّة للمبتدأ، ومنها التّعيين في المبتدأ، ومنها الحالة الاعرابيّة للمبتدأ .. وأهمها على مستوى الرّبط بين المبتدأ والخبر وجود ضمير يتحمَّله الخبر يعود على المبتدأ ويطابقه سواء كان الخبر مفردا مثل: محمّد قائم والرّابط بينهما مقدر وليس ظاهرا أي (هو) "فلمَّا كان خبر المبتدأ هاهنا في معنى ما يتحمَّل الضّمير وجب أن يكون فيه ضمير يعود على المبتدأ"[25] ويبدو التّرابط ضروريا أيضا إذا كان الخبر جملة، حتَّى لا يفهم من جملة الخبر أنَّها مستقلة عن المبتدأ " وهنا نجد أن الضّمير يقوم بمهمة أساسيّة في الرّبط بين المبتدأ والخبر، وهذا الضّمير المشترط في الخبر هو ضمير المبتدأ نفسه فكأنَّ المبتدأ يذكر مرَّة أخرى في جملة الخبر لأنَّ الضّمير وما يعود عليه واحد في المعنى[26] وفي هذا النّوع من الخبر نجد أبا علي الفارسي(ت 377هـ) قد أشار إلى مصطلح (الذّكر) وقصد به الرّبط في معرض حديثه عن خبر المبتدأ، والذي يأتي على أربعة أضرب. إذا كان خبر المبتدأ جملة، ومنها أن تكون جملة مركَّبة من فعل وفاعل وهذه الجملة المكوَّنة من فعل وفاعل فيها ذكر أي رابط، يعود على المبتدأ ويرتبط به وفي هذا يقول الفارسي: "فالأوَّل كقولنا زيد قام وزيد قام أبوه فزيد مرتفع بالابتداء وقام في موضع خبره، وفيه ذكر مرتفع بأنَّه فاعل وهذا الذّكر يعود إلى المبتدأ الذي هو زيد

ولولا هذا الذّكر لم يصح أن تكون الجملة خبرا عن هذا المبتدأ الذي هو زيد"[27] والملاحظ في المثالين الذين ذكرهما الشّيخ أبو علي الفارسي، أنَّ نوع خبر الجملتين هو جملة فعليّة غاب فيها الضّمير عن الحضور الحسي والملفوظي فكان مستترا ومقدرا في المثال الأوَّل، بينما ذُكِر ملفوظا في المثال الثّاني، مماً أدَّى إلى التّرابط بين المبتدأ وخبره "ومن هنا يذهب بعض الدّارسين إلى أن الضّمير وسيلة استحدثتها العربيّة بعد مراحل من التّطور ليقوم بوظيفة الرّبط بالإضافة إلى ما يقوم به من وظائف أخرى"[28]

4- الرّبط في التّركيب الشّرطي: أشار النّحاة في دراستهم للجملة إلى ما سموه ترابط التّرتُّب، وقصدوا بالتّرتُّب أن يتوقَّف أحد أجزاء الكلام على جزء آخر، وما يميز أحد الجزأين أن يكون جملة اسميّة أو فعليّة وتدخل في هذه الجزئيّة صيغ لغويّة خاصّة منها الشّرط، وما يميز الشّرط أنَّ له بنيتان أساسيتان تُحدِّدهما الأدوات الشّرطيّة والتي تنقسم بدورها إلى قسمين: أدوات شرط غير جازمة ومنها إذا لو لولا.. وأدوات شرط جازمة هذه الأخيرة تتكوَّن من العناصر الآتيّة : حرف شرط + جملة فعليّة ذات فعل مضارع مجزوم+ جملة فعليّة ذات فعل مضارع مجزوم ، وحرف الشّرط هو الذي يؤدي إلى الرّبط بين الجملتين وتوثيق التّماسك بينهما "فحرف الشّرط يعلّق إحدى الجملتين بالأخرى ويجعل الأولى شرطا في حدوث الثّانيّة ولذلك تكون الثّانيّة مترتِّبة على الأولى أو جوابا لها وجزم فعلى جملتي الشّرط والجواب علامة لغويّة منطوقة على الاستجابة لهذا التّأثير الشّرطي، وعلى تماسك الجملتين وترابطهما من أجل أداء هذا المعنى المركَّب الذي يتوقَّف بعضه على البعض الآخر فالجزم أو تقديره هنا هو الذي يحصل به التّرابط "[29].

إنَّ أنماط التّركيب الشّرطي متعدّدة ومتنوِّعة، وليس من الضّروري أن تتطابق مع التّقسيم الشّرطي الذي تكون فيه الأداة الجازمة حرفيّة ويكون فعل الشّرط وجوابه جملتان فعليتان فعلهما مضارع، فالأدوات الشّرطيّة الجازمة حروف وأسماء وظروف، وقد تكون جملة الشّرط جملة فعليه فعلها ماض، ويكون هذا الفعل في محل جزم ،وهذا يعني أنَّ التّركيب الشّرطي متغيِّر بتغيُّر الأدوات، وبتغيُّر جملة فعل الشّرط وجوابه، وما يحقِّق التّرابط بين الجملتين هي الأدوات الشّرطيّة ، لكنَّ التّركيب الشّرطي قد يحتاج أحيانا



إلى أداة رابطة أخرى تتعاضد مع الأدوات الشّرطيّة المتصدِّرة في التّركيب الشّرطي وتؤدِّي معها دور الرّبط والتّماسك بين أجزاء الجملتين وهذا الرّابط الثّاني هو الفاء في جملة جواب الشّرط، وهذه الصّورة "يلزم فيها الإتيان برابط آخر هو (الفاء) في جملة جواب الشّرط وتسمى الفاء الجوابيّة ومعناها الرّبط وتلازمها هنا السّببيّة".[30]

ومن العلماء الذين أشاروا إلى ذلك، ابن جني (ت392هـ) تلميذ الفارسي، فقد جعل حرف الفاء الواقعة في جواب الشّرط وإذا الفجائيّة النّائبة عنها هي الرّابط، وأطلق على هذا الرّبط بالحرف مُسمَّى (الاتِّباع) يقول في ذلك: "واعلم أن الفاء إذا وقعت في أوائل الكلم غير مبنيّة من أصلها فإنها في الكلام على ثلاثة أضرب ضرب تكون فيه للعطف والاتِّباع جميعا، وضرب تكون فيه للاتِّباع مجردا من العطف، وضرب تكون فيه زائدة دخولها كخروجها إلا أنَّ المعنى الذي تختصُّ به وتنسب إليه هو معنى الاتِّباع"[31].

ويرى ابن جني أنَّه لولا الفاء الواقعة في جواب الشّرط لم يرتبط أول الكلام بآخره "وذلك على نحو قولنا: إن تحسن إلي فالله يكافئُك فقد اقترن جواب الشّرط توصلا إلى المجازاة بالجملة المركبة من المبتدأ والخبر وبين فعل الشّرط (تحسن) وجوابه (يكافئُك) عقد وقوع فعل بوقوع فعل غيره "[32]. ولورود الفاء الواقعة في جواب الشّرط نجد أنَّ النّحاة قد صاغوا لها في ذلك قاعدة، وهي أنَّ كل ما لا يصلح أن يكون شرطا ووقع في جواب الشّرط فإنَّ الفاء تلازمه وهذا في حالة ما إذا كان الجواب جملة إسميّة.

إنَّ تحليل التّركيب اللُّغوي للجملة التي ذكرها ابن جني وهي قوله: إن تحسّن إلي فالله يكافئُك يجعلنا نلاحظ وجود الأداة الشّرطيّة والتي من حقها الصّدارة، ووجود فعل الشّرط المجزوم وهو الفعل المضارع تحسن، وأمّا الجواب فقد اقترن بالفاء الرّابطة التي حقَّقت زيادة الرّبط مع الأداة الشّرطيّة، وما يميز هذا الجواب أنَّه وقع جملة إسميّة. المبتدأُ فيها لفظ الجلالة الله، وأمَّا خبر المبتدأ فهو الفعل المضارع المرفوع يكافئُك وعموما فإنَّ:

- جملة جواب الشّرط في هذا المثال لا تصلح أن تكون شرطا ووقعت في المثال جوابا للشَّرط، لذلك اقترنت بالفاء؛
- جملة جواب الشّرط إسميّة مكوَّنة من مبتدأ قد يذكر وقد يحذف[33]؛

- لزوم الفاء لجواب الشّرط مقترنة بالجملة الإسميّة؛
- فعل الشّرط ورد مجزوما واستحق الجواب أن يأتي هو الآخر مجزوما، ولكنَّ الرّفع لازمه لأنَّ الفعل المضارع استغنى عن الجزم بسبب ارتباط الجواب بالفاء، ولزمت الفاء هنا "لأن الجزم الحاصل به الرّبط مفقود وليس على تقدير الظّهور وخُصّت الفاء بذلك لما فيها من معنى السّببيّة ولمناسبتها للجزاء معنى"[34]. "ولذلك إذا وجدت هذه الفاء مع المضارع المستحقِّ للجزم رُفع المضارع استغناء بها عن جزمه، وهنا لا يكون جواب الشّرط جملة فعليّة، بل يكون جملة اسميّة حذف منها المبتدأ والجملة الفعليّة خبره"[35].

ونجد الزمخشري (538هـ) في حديثه عن الحروف وبيان أنواعها يذكر أن من بين أصناف الحرف اللاَّمات ومنها لام التّعريف ولام جواب القسم ولام الأمر.... ويبيِّن الزَّمخشري أهميّة الرّبط الذي تؤديه (لام الجواب) في لو ولولا يقول: "ولام جواب لو ولولا نحو قوله تعالى: وَلَا ..فَوَجَدْنَٰهَا مُلِئَتْ حَرَسًا شَدِيدًا وَشُهُبًا ۝٨ وَأَنَّا كُنَّا نَقْعُدُ مِنْهَا مَقَٰعِدَ صَٰحِبَةً [36] ودخولها لتأكيد ارتباط إحدى الجملتين بالأخرى[37]. وهنا يجب الإشارة إلى حرفيّة أدوات الشّرط غير الجازمة وهي لو ولولا فالأولى تدل على تعليق فعل بفعل فيما مضى فيلزم من تقدير حصول شرطها حصول جوابها ويلزم كون شرطها محكوما بامتناعه فلو تحقق شرطها لتحقق جوابها أيضا، وهذا يعني أن لو حرف امتناع لامتناع أي أنّ امتناع الشّرط يؤدِّي إلى امتناع الجواب وأمَّا الثّانيّة وهي لولا فيرى النّحاة أن أصلها (لو) زيدت عليها (لا) وما فصارتا لولا ولوما، لا تليهما إلا الجملة الاسميّة، على خلاف كل أدوات الشّرط وإن كان يلزم حذف الخبر من جملة شرطها وجوابهما مثل جواب لو في حالة ما إذا كانت هاتان الأداتان دالتين على امتناع شيء لوجود غيره أي إذا ربطتا امتناع شيء بوجود غيره ربطا لازما بينهما.

إنَّ إشارة الزَّمخشري لأهمِّيّة الرّبط الذي تحدثه لام الجواب في جملة (لو) و(لا) الشّرطيتان لا يعني أنَّه قد أغفل الرّبط الذي تؤدِّيه الحروف الشّرطيّة– لو، لولا، لوما– في حذ ذاتها وذلك لأنَّ اللَّام الواقعة في جواب لو ولولا قد ترد مقترنة بالجواب وقد تحذف منه في جملة لو بينما تذكر مطلقا في جملة لولا وفي حالة ورودها مقترنة



بالجواب فهذا يعني أنَّ الجملة قد احتوت على رابط إضافي، وهذا الذي قصده الزمخشري في تعليقه السّابق مؤكِّدا على أنَّ دخول هذا الرّابط (اللام) لزيادة الارتباط بين الجملتين، وهو رابط يحمل دلالة تفيد الرّبط الإضافي "تُسمَّى لام التّسويف لأنَّها تدلُّ على تأخير وقوع الجواب عن الشّرط وتراخيه عنه، كما أنَّ إسقاطها يدل على التّعجيل أي أنَّ الجواب يقع على الشّرط بلا مهلة "[38] وفي الاية فإن لولا حرف امتناع لوجود وقد أبانت امتناع اتباع المؤمنين للشيطان وذلك بفضل الله.[39]

إنَّ الملاحظ في حديث العلماء عن أنواع الرّوابط في الجملة، وإلى أهميّة السّبك والتّلاحم الذي تحدثه الرّوابط سواء أكان في جملة واحدة أم في جملتين يجعلنا ندرك يقينا مدى حسِّهم اللُّغوي العميق بنظام الجملة العربيّة وأسس العلاقة القائمة بين أجزاء هذا النّظام، وأنَّ الجملة العربيّة بحاجة إلى الرّبط الذي هو جزء من هذه العلاقة، ولولا الرّبط لأصاب الجملة ضعف وتفكك، وأمَّا الملاحظة الثّانيّة فإننَّا نجدهم قد تطرقوا إلى نفس الأبواب التي بينوا فيها أهميّة الرّبط في الجملة، وليس هذا مظنَّة للتَّكرار بقدر ما هو إلمام شامل بكلِّ ما تعلَّق باللُّغة فقد وقفنا على ما أشار إليه ابن السّراج، والذي ركَّز في حديثه عن الرّبط الذي تؤدِّيه أداة الشّرط الجازمة في حين أنَّنا نجد ابن جنِّي قد أشار إلى الرّبط الذي تؤديه الفاء الواقعة في جواب الشّرط، وإذا الفجائيّة النّائبة عنها كما أنَّ الزمخشري قد سلك مسلكا آخر في حديثه عن اللام الواقعة في جواب أحرف الشّرط غير الجازمة.

ونجد عالما آخر تتبع ملمحا من ملامح التّرابط في الجملة وهو ابن يعيش (ت643هـ) في حديثه عن أضرب الجملة الشّرطيّة، نجده يشير إلى لفظ الرّبط والمتمثِّل في دخول حرف الشّرط، الذي يربط كل جملة من الشّرط والجزاء بالأخرى يقول: "الجملة الشّرطيّة نحو قولك زيد إن يقم أقم معه، فهذه الجملة وإن كانت من أنواع الجمل الفعليّة وكان الأصل في الجملة الفعليّة أن يستقلَّ الفعل بفاعله نحو: قام زيد إلاَّ أنَّه لما دخل ههنا حرف الشّرط ربط كل جملة من الشّرط والجزاء بالأخرى حتى صارتا كالجملة الواحدة"[40] وإن كان ابن يعيش قد أعاد ذكر نفس الرّابط الذي بينه ابن السّراج، فإنَّنا نجده يشير إلى أهميّة الرّبط في موطن آخر مبينا نوعا جديدا تبدو فيه الجملة مترابطة

وذلك في حديثه عن الجملة التي تقع حالا قاصدا الجملة الإسميّة الحاليّة والتي ترتبط برابط وهو الواو، ولا يقع بعد هذه الواو إلا جملة مركَّبة من مبتدأ وخبر، ولابُدَّ لهذه الجملة من رابط لفظي "لأنَّ الجملة كلام مستقل بنفسه مفيد لمعناه، فإذا وقعت الجملة حالا فلا بُدَّ فيها ممّا يعلقها بما قبلها ويربطها به لِئَلاَّ يُتوَهَّم أنَّها مستأنَفة"[41] وهذا الرّابط اللَّفظي أحد أمرين، الواو التي تسمّى واو الحال أو الضّمير أو هما معا كقولنا: جاء أخوك وثوبه نظيف، فالملاحظ في المثال وجود الرّابط الواو بين الجملة الفعليّة جاء أخوك والجملة الاسميّة ثوبه نظيف، مع توفُّر الجملة الاسميّة على ضمير الهاء والذي يعود على الفاعل أخوك صاحب الحال وفي هذا تأكيد ربط الجملة بما قبلها برابطين الهاء والواو، وقد لا يذكر الضّمير الذي يعود على صاحب الحال فيكتفى بالرّبط في الجملة بحرف الواو، كقولنا :أقبل محمّد وخالدٌ يقرأ، يقول ابن يعيش: "وإنَّما جاز استغناء هذه الجملة عن ضمير يعود منها إلى صاحب الحال، من قبل أن الواو أغنت عن ذلك بربطها ما بعدها بما قبلها، فلم تحتاج إلى ضمير مع وجودها"[42]. وفي نفس السّياق الذي أشرنا فيه سابقا إلى حديث الزجَّاجي عن الرّبط في الجمل الموصوليّة وحديث الفارسي عن الرّبط في باب خبر المبتدأ نجد ابن الحاجب(646هـ) في كتابه (الأمالي) يذكر الضّمائر الواقعة للرَّبط، والتي تربط الثّاني بالأوَّل وهي عنده على ثلاثة أضرب في باب الصّلة وباب الصّفة وباب المبتدأ، ويضيف في تفصيله لهذه الأبواب ما تعلّق بالضّمير العائد فيها إذ هو الأداة التي تضفي على التّركيب ربطا وتزيد في تلاحمه وهذا العائد يجوز حذفه أو إثباته في باب الصّلة وخبر المبتدأ في حين يجب ذكره في باب الصّفة لأنَّ جملة الصّفة تختلف عن الجملة التي تقع خبرا في أنّ الرّابط في جملة النّعت لا بُدَّ أن يكون ضميرا، والفرق أنّ المنعوت لا يستلزم النّعت صناعة فضعف طلبه له فاحتيج لدليل قوي يدل على ارتباط الجملة به وأنّها نعت له بخلاف المبتدأ فإنّه يستلزم الخبر فقوي طلبه فاكتفى فيه بأي دليل يدل على ارتباط الجملة به وأنّها خبر عنه"[43] ولذلك يتنوع الرّابط في جملة الخبر بالمبتدأ ويتحدد في جملة الصّفة وأمّا في باب الصّلة فيشير ابن الحاجب إلى الضّمير أنت المنصوب بالخيار أي إن شئت أثبته وإن شئت حذفته ومثال ذلك قولنا جاءني الذي ضربت فالضّمير في الفعل محذوف



ويجوز إثباته فنقول جاءني الذي ضربته ولا بد في صلة الموصول أن تحتوي على ضمير يطابق الاسم الموصول وقد استغني عن الرّبط اللفظي بالضّمير في قولنا جاءني الذي ضربت لأن الصّلة تشكل مع موصولها جزءا واحدا.

وأمّا في خبر المبتدأ فالأكثر إثبات الضّمير كقولنا: محمّد كلمته وقد يحذف الضّمير وهو قليل الاستعمال فنقول محمّد كلمت لذلك التّزِم بالإتيان بالضّمير العائد على المبتدأ ليحصل الرّبط بينه وبين الجزء الآخر.

وفي حديث ابن **الحاجب** عن الصّفة يقول: "والصّفة ليست كالصّلة في الجزئيّة ولا كالخبر في الاستقلال فلما كانت بينهما جعل لها حكم بينهما"[44] وذلك لأنّ "الجملة الوصفيّة بحاجة إلى ضمير يربطها بالموصوف وتلك الرّابطة هي الضّمير إذ هو الموضوع لمثل هذا الغرض في الجملة الوصفيّة"[45] وفي هذا يقول **سيبويه:** " وإذا كان الفعل في موضع الصّفة فهو كذلك وذلك قولك أزيدا أنت رجل تضربه، وأَكُلَّ يوم ثوب تلبسه فإذا كان وصفا فأحسنه أن يكون فيه الهاء لأنّه ليس بموضع إعمال ولكنَّه يجوز فيه كما جاء في الوصل لأنَّه في موضع ما يكون من الاسم "[46].

ونجد **ابن عصفور الإشبيلي**(669هـ) في كتابه **(شرح جمل الزَّجاجي)** يتحدَّث في باب الابتداء ويورد قيمة رابط الجلمة الواقعة خبرا للمبتدأ، مؤكِّدا على ضرورة توفُّرها على رابط يربطها بالمبتدأ، وهذا الرّابط إمَّا أن يكون ضميرا وإمَّا اسم إشارة وإمَّا أن يكون تكرير المبتدأ بلفظه وفي هذا يقول ابن عصفور:" وذلك نحو: زيد عندك وعمرو في الدّار، ألا ترى أن التّقدير كما تقدَّم عمرو مستقر في الدّار وزيد كائن عندك وفي كائن ومستقر ضمير عائد على المبتدأ "[47]

وفيما قدَّمه **ابن عصفور** حول قيمة الرّابط في الجملة، وعلى لزوم توفُّر جملة الخبر على هذا الرّابط على اعتبار أنَّ الضّمير هو الأصل في الرّبط، بحكم شيوعه وكثرة تداوله تعدّيد متنوع لهذه الرّوابط إذ لا تكتفي جملة الخبر بضمير يعود على المبتدأ ليحصل التّوثيق والتّرابط بينهما فقد تنوب وسائل ربط أخرى عن الضّمير ومنها الإشارة إلى المبتدأ كقوله تعالى: وَلَا أَرَادَ بِهِمۡ رَبُّهُمۡ رَشَدٗا ﴿١٠﴾ وَأَنَّا مِنَّا ٱلصَّٰلِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَۖ كُنَّا[48] وفي الآية نجد أن الرّبط قد تحقق في تركيب الاية من جوانب متعدّدة:

- بين المبتدأ (الذين) والمبتدأ الثّاني والمتمثل في اسم الإشارة (أولئك)؛
- بين المبتدأ الثّاني (أولئك) وخبره (أصحاب النّار)؛
- بين المبتدأ الأوّل (الذين) والجملة الثّانيّة (أولئك أصحاب النّار) إذ صارت خبرا للمبتدأ (الذين).

إنَّ هذا التّركيب في الآية وتعيين المبتدأ باسم الإشارة، يجعلنا نتساءل عن السّبب الذي وُضع من أجله اسم الإشارة في هذه الرّتبة، وعن الدّور الذي حقَّقه في الرّبط، لأنَّ تركيب الآية يسمح لنا بتوظيف رابط يكون نوعه ضميرا ويصِحُّ أن نقول فيه (...هم أصحاب النّار) ولكّننا لا نستشعر حين نطقنا لهذا الرّابط نفس المعنى الذي أداه اسم الإشارة فقد كشف هذا الأخير عن ضرب من التّوكيد والإحاطة والحصر.

وأمَّا ما تعلَّق بإعادة المبتدأ بلفظه وتكريره كقوله تعالى: وَلَا ٱلْآنَ يَجِدْ لَهُۥ شِهَابًا رَّصَدًا "[49] فنلاحظ أنَّ المبتدأ موجود بلفظه في جملة الخبر، وقد استغنت الجملة عن الضّمير الرّابط، وناب عن ذلك تكرير المبتدأ (فالحاقة الثّانيّة) خبر للمبتدأ الثّاني (ما).

ولم يخرج **الرّضى**(406هـ) عن التّفصيلات التي قدمها العلماء في بيان أهميّة الضّمير الذي يربط بين الجمل، وذلك حين تحدَّث عن خبر المبتدأ الذي يرد جملة، إذ يؤكد على ضرورة أن تتوفَّر هذه الجملة على ضمير ،والحقيقة أن سرَّ الاهتمام بهذا الضّمير على وجه التّحديد هو كثرة شيوع هذا الضّمير في جملة الخبر ثم لوضوح علاقة الارتباط وقوّتها و التي أدَّاها هذا الرّابط بين الخبر والمبتدأ ، وفي هذا يقول **الرّضى**: "فلا بُدَّ من ضمير ظاهر أو مقدَّر وقد يقام الظّاهر مقام الضّمير وإنمَّا احتاجت إلى الضّمير لأنَّ الجملة في الأصل كلام مستقل فإذا قصدت جعلها جزء الكلام فلابُدَّ من رابطة تربطها بالجزء الآخر وتلك الرّابطة هي الضّمير إذ هو الموضوع لمثل هذا الغرض"[50].

وأمَّا **ابن هشام الأنصاري**(761هـ) فقد قدَّم تفصيلا لأدوات الرّبط مقسما إيَّاها إلى مبحثين وذلك في معرض حديثه عن روابط الجملة كما هي خبر عنه وهي عنده عشرة[51]:



–الضّمير وقد اعتبره الأصل لأنه يُربَط به مذكورا، كقولنا: زيد ضربته ومحذوفا كقوله تعالى: وَلَا قِدَدًا ﴿١١﴾ وَأَنَّا ظَنَنَّآ .. ﴿١٢﴾ ً [52] وذلك بتقدير ضمير (لهما) ساحران؛

–والثّاني اسم الإشارة كقوله تعالى: وَلَا ظَنَنَّآ أَن لَّن تَقُولَ ٱلْإِنسُ وَٱلْجِنُّ .. رِجَالٌ ً[53] ؛

–والثّالثّ إعادة المبتدأ بلفظه كقوله تعالى: وَلَا ٱلْـَٔانَ يَجِدْ لَهُۥ شِهَابًا رَّصَدًا ً [54]؛

–والرّابع إعادة المبتدأ بمعناه نحو: زيد جاءني أبو عبد الله. والخامس عموم يشمل المبتدأ نحو: زيد نعم الرّجل والسّادس أن يعطف بفاء السّببية جملة ذات ضمير على جملة خاليّة منه أو بالعكس كقوله تعالى: وَلَا فِى ٱلْأَرْضِ أَمْ أَرَادَ بِهِمْ رَبُّهُمْ رَشَدًا ﴿١٠﴾ وَأَنَّا مِنَّا ٱلصَّٰلِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ ۖ كُنَّا طَرَآئِقَ صَاحِبَةً [55]؛

–والسّابع العطف بالواو نحو: زيد قام وقعدت هند والثّامن شرط يشتمل على ضمير مدلول على جوابه بالخبر نحو: زيد يقوم عمرو إن قام؛

–والتّاسع (أل) النّائبة عن الضّمير كقوله تعالى: وَلَا ﴿١٠﴾ وَأَنَّا مِنَّا ٱلصَّٰلِحُونَ وَمِنَّا دُونَ ذَٰلِكَ ۖ كُنَّا طَرَآئِقَ قِدَدًا ﴿١١﴾ وَأَنَّا ظَنَنَّآ أَن ً [56] أي الجنة مأواه؛

–والعاشر كون الجملة نفس المبتدأ في المعنى كقوله تعالى: وَلَا قُلْ أُوحِىَ إِلَىَّ أَنَّهُ ٱسْتَمَعَ صَاحِبَةً [57].

وأمّا المبحث الثّاني فقد ذكر فيه **ابن هشام** أحد عشر موضعا يحتاج إلى رابط فذكر الجملة المخبر بها والجملة الموصوفة بها، والجملة الموصول بها، الأسماء والجلمة الواقعة حالا، وروابط هذه الجمل قد سبق التّفصيل فيها ومن الجمل التي تحتاج إلى رابط الجملة المفسرة لعامل الاسم المشتغل وقد أطلق عليه النّحاة: باب الاشتغال والمراد به اشْتِغَالُ العَامِلِ عَنِ المَعْمُولِ كقولنا: (زيداً ضربته) و المراد هنا أن هذا العامل مفسر للعامل في (زيداً) وزيداً اسم متقدم تلاه فعل هذا الفعل قد عمل في ضمير يعود على الاسم المتقدّم، وقد اشتغل العامل عن المعمول الذي هو الاسم المتقدم بضمير عائد على ذلك الاسم المتقدم فهذا الضّمير قد حقَّق الرّبط .

وفي بدل البعض والاشتمال كقول الأعشى:

لَقَد كان في حَول ثَوَاء ثَوَيتَهُ   تَقَضيٍّ لُبَانَات وَيَسأَمُ سَائِمُ[58]

والتّقدير في البيت ثويته فيه فالهاء في ثويته مفعول مطلق وهي ضمير الثّواء لأنّ الجملة صفته والهاء رابط الصّفة والضّمير المقدر رابط للبدل وهو ثواء بالمبدل منه وهو حول[59] ويظهر **الرّبط** أيضا في معمول الصّفة المشبهة، ولا يربطه إلاّ الضّمير إمّا ملفوظا به نحو: زيد حسن وجهه أو وجها منه أو مقدرا نحو: زيد حسن وجها أي منه[60].

وفي جواب اسم الشّرط المرفوع بالابتداء وهو أيضا يُربَط بالضّمير إمَّا مذكورا نحو قوله تعالى: وَلَا ..مَا ٱتَّخَذَ صَٰحِبَةً وَلَا وَلَدًا ﴿٣﴾ وَأَنَّهُۥ.. ﴿٤﴾ صَٰحِبَةً[61] أو مقدرا نحو قوله عزّ وجلّ وَلَا ..أَنَّهُ ٱسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ ٱلْجِنِّ فَقَالُوٓاْ إِنَّا سَمِعْنَا قُرْءَانًا عَجَبًا ﴿١﴾ يَهْدِىٓ إِلَى ٱلرُّشْدِ .. وَلَدًا صَٰحِبَةً[62] أي فلا رفث.. منه والأصل في حجّه والعاملان في باب التّنازع، وفي هذا الجانب لابد من ارتباطهما إمَّا بعاطف كقولنا: قاما وقعد أخواك أو عمل أولهما في ثانيهما كقوله تعالى:

ءَاتُونِىٓ أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا ﴿٩٦﴾ [63]وفي ألفاظ التّوكيد ويربطها الضّمير الملفوظ به نحو: جاء زيد نفسه والزّيدان كلاهما[64].

وأمَّا السّيوطي (911هـ) فقد كرَّر في كتابه "الأشباه والنّظائر في النّحو" ما أورده ابن هشام[65] .

5- خاتمة: لم يشر العلماء العرب الأوائل، وهم يتناولون الحروف بأنواعها الجارة والعاطفة، والأدوات على اختلاف وظائفها من شرط أو توكيد أو استثناء ونحوها إلى دورها كقرينة لفظيّة تفيد أمن اللَّبس في فهم الانفصال وذلك لأنّ حسهم اللغوي العميق والدّقيق وفهمهم لتراكيب اللغة -والذي كانوا يتمتعون به-أغناهم عن الإشارة إلى الدّور الذي تؤديه هذه الرّوابط، فالمتكلم منهم يدرك سليقة دور هذه الرّوابط في المعنى ولا يمكن له أن يستغني عنها وهو ينتج لغته.

إنّ ما تطرق إليه من أمثلة ذكرها النّحاة عن وسائل الرّبط التي تعمل على الحفاظ على سلامة معنى الجملة من الفساد أو الضّعف، يجعلنا ندرك أهميّة هذه الرّوابط شرط أن تُوظَّف توظيفا مناسبا وسليما يُمَكِّننا من الوقوف على إدراك العلاقات بين مفردات التّركيب.



لقد جاء هذا البحث من أجل أن يكشف جانبا من الجوانب التي تجعل النّص يحقق تماسكه الدّاخلي وذلك من خلال ذكر الرّوابط الّلفظيّة التي تحقق هذا التّماسك، والتي أشار إليها علماء النّحو في كتبهم والتي حرصت على تتبعها عندهم بصورة موجزة فرضتها طبيعة البحث مؤكدا في ذلك على تبيان أهميّة الرّبط كظاهرة نحويّة خادمة للمعنى وما شد انتباهي أثناء تتبع هذه الرّوابط أنها كثيرة ومتنوعة وأن كل رابطة مستلقة بمعنى خاص وخادمة لمعنى محدَّد فلا يمكن أن نستبدل رابطة لتحُلَّ مكان أخرى.

إنَّ الدّور الذي تؤديه الرّوابط الّلفظيّة هو الوصول إلى العلاقات التي تربط بين المعاني والكشف عن وضوح العلاقة في الجملة، وعدم اللبس في أداء المقصود منها وعدم الخلط بين عناصرها من أجل الوصول إلى الغاية الكبرى وهي حسن التّعبير ووضوح المعنى.

إنَّ التّوسع في تتبُّع الرّوابط ووسائل التّرابط سيثري المكتبة العربيّة لا محالة وذلك لأنَّ هذا الحقل غني جِدّا في لغتنا من خلال الوظائف التي تؤديها هذه الرّوابط إعرابا ودلالة تنصب في وعاء شامل وهو نحو النّص.

6- المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم

1-(إبراهيم أنيس)، من أسرار اللغة، مكتبة الآنجلو مصريّة، القاهرة ط 5 (سنة 1975 م).

2-(ابن السّراج) "الأصول في النّحو" تح: عبد الحسين الفتلي مؤسّسة الرّسالة بيروت ط3 (سنة 1417هـ/1996م).

3-(ابن الأنباري) "الإنصاف في مسائل الخلاف" تح: جودة مبروك محمّد مبروك مكتبة الخانجي ط1 (سنة2002م).

4-(أبو علي الفارسي) "الإيضاح العضدي" تح: حسن شاذلي فرهود ج1 ط 1سنة: (1389هـ/1996م)

5-(الحسن بن قاسم المرادي) "الجنى الدّاني في حروف المعاني" تح: فخر الدّين قباوة ومحمّد نديم فاضل دار الكتب العلميّة بيروت ط1، (سنة 1413هـ/1993م).

6-(ابن جني) " سر صناعة الإعراب" تح: حسن هنداوي دار القلم دمشق ط2 (سنة: 1413هـ/1993م)
7-(الأزهري) "شرح التّصريح على التّوضيح" صححه وراجعه لجنة من العلماء ج2 دت .
8-(الزمخشري) "الكشاف" تح: خليل مأمون شيحا دار المعرفة بيروت ط3، (سنة: 1430هـ/2009م)
9-(الزمخشري) "المفصل في النّحو" طبعة 1859م.
10-(ابن يعيش) "شرح المفصل" علق عليه حواشي نفيسة إدارة الطّباعة المنيريّة ج1دت.
11-(ابن الحاجب) "الأمالي" تح: فخر صالح سليمان قدارة دار الجيل بيروت ج1دت.
12-(ابن عصفور) "شرح جمل الزجاجي" قدم له فواز الشّعار إشراف إيميل يعقوب دار الكتب العلميّة بيروت ط1، سنة (1419هـ/1998م).
13-(الرّضى) "شرح كافيّة ابن الحاجب" تح: يحى بشير مصري المجلد الأول ط1 (سنة 1417هـ/1996م).
14-(ابن هشام الأنصاري)"مغني اللبيب عن كتب الأعاريب" تح: فخر الدّين قباوة دار اللباب تركيا (سنة: 2018م).
15-(ابن سنان الخفاجي) "سر الفصاحة" علق عليه عبد المتعال الصّعيدي مكتبة ومطبعة محمّد علي صبيح وأولاده ، (سنة 1372هـ/1952م).
16-(الزجاجي) "الجمل في النّحو" اعتنى بتصحيحه وشرحه الشّيخ ابن أبي شنب أستاذ بكليّة الأدب بالجزائر طبع بمطبعة جول كربونل بالجزائر، (سنة 1926م).
17-(الأعشى الكبير) "ديوانه": تح محمّد حسين مكتبة الآداب الجماميز، دت.
18-(السّيوطي جلال الدّين) "همع الهوامع في شرح جمع الجوامع" تح: أحمد شمس الدّين دار الكتب العلميّة بيروت لبنان ط1، (سنة 1418هـ/1998م).
19-(ليث أسد عبد الحميد) "الجملة الوصفيّة في النّحو العربي"، دار الضّياء ط1،(سنة1427هـ/2006م).



20-(محمّد حماسة عبد اللطيف) "بناء الجملة العربيّة" دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع القاهرة (سنة 2003م).

21-(مصطفى حميدة) "نظام الارتباط والرّبط في تركيب الجملة العربيّة" معهد اللغة العربيّة جامعة الملك سعود لبنان ط1 ، (سنة: 1997م) .

22-(سيبويه عثمان بن قنبر) "الكتاب" تح: عبد السّلام هارون مكتبة الخانجي ط3 (سنة: 1988م).

7- الهوامش:

---

[1]- مجمّد حماسة عبد اللطيف ،"بناء الجملة العربيّة " دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع القاهرة 2003م ص: 87،88.

[2]- مصطفى حميدة ، "نظام الارتباط والرّبط في تركيب الجملة العربيّة " معهد اللغة العربيّة جامعة الملك سعود مكتبة لبنان ط1 1997م ،ص:190.

[3]- إبراهيم أنيس، "من أسرار اللغة " مكتبة الأنجلو مصريّة، القاهرة ط5 1975م ص:327.

[4]- سورة الرّوم: 36.

[5]- سيبويه عثمان بن قنبر الكتاب تح عبد السّلام هارون مكتبة الخانجي ط3 سنة 1988م 36/1.

[6]- سيبويه الكتاب 127/1.

[7]- المصدر السّابق 64/3.

[8]- المصدر نفسه 62،63/3.

[9]- المصدر نفسه 64/3.

[10]- ابن السّراج، "الأصول في النّحو" تح عبد الحسين الفتلي مؤسسة الرّسالة بيروت ط3 1417هـ/1996م ج1 / 42،43.

[11]- ابن السّراج "الأصول في النّحو" ج468/1.

[12]– مجمد حماسة عبد اللطيف، "بناء الجملة العربيّة " دار غريب للطباعة والنّشر والتّوزيع القاهرة 2003م ص:77.

[13]– ابن السّراج "الأصول في النّحو" 164/2.

[14]– سورة آل عمران: 159.

[15]– سورة المائدة: 13.

[16]– ابن سنان الخفاجي "سر الفصاحة" علق عليه عبد المتعال الصّعيدي مكتبة ومطبعة محمّد علي صبيح وأولاده 1372هـ/1952م.

[17]– الرّضى شرح كافيّة ابن الحاجب تح يحى بشير مصري المجلد الأول ط1 1417هـ/1996م، ص:268.

[18]– محمّد حماسة عبد اللطيف "بناء الجملة العربيّة " ص:135،139.

[19]– الزجاجي "الجمل في النّحو" اعتنى بتصحيحه وشرحه الشّيخ ابن أبي شنب أستاذ بكليّة الأدب بالجزائر طبع بمطبعة جول كربونل بالجزائر، 1926م ص:339.

[20]– السّيوطي جلال الدّين "همع الهوامع في شرح جمع الجوامع" تح: أحمد شمس الدّين دار الكتب العلميّة بيروت لبنان ج1 ط1 1418هـ/1998م ص:265.

[21]– سيبويه "الكتاب" 6/3.

[22]– الزجاجي "الجمل في النّحو" ص:339.

[23]– المصدر السّابق ، ص: 340.

[24]– السّيوطي "همع الهوامع في شرح جمع الجوامع" ،312/1.

[25]– ابن الأنباري "الإنصاف في مسائل الخلاف " تح مبروك محمّد مبروك، مراجعة رمضان عبد التّواب، مكتبة الخانجي،ط1،2002م ص:53،54.

[26]– ينظر "بناء الجملة العربيّة " محمّد حماسة عبد اللطيف ص:106.

[27]– أبو علي الفارسي "الإيضاح العضدي" تح حسن شاذلي فرهود ج1، ط1 1389هـ/1969م ص:43.

[28]– ينظر "بناء الجملة العربيّة " محمّد حماسة عبد اللطيف ص:106.

[29]– المرجع السّابق، ص:211.

[30]– المرادي الحسن بن قاسم "الجنى الدّاني في حروف المعاني"، تح: فخر الدّين قباوة ومحمّد نديم فاضل، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط1 1413هـ/1992، ص:67،66.

[31]– ابن جني "سر صناعة الإعراب"، تح حسن هنداوي، دار القلم، دمشق ط2 1413هـ/1993م، ج1، ص:251.

[32]– المصدر السّابق 253/1، بتصرف يسير.

[33]– في المثال الذي أورده ابن جني ذُكِرَ المبتدأ، وقد يحذف كما في قوله تعالى: ﴿فَمَن يُؤۡمِنۢ بِرَبِّهِۦ فَلَا يَخَافُ بَخۡسٗا وَلَا رَهَقٗا﴾ الجن: 13، والتّقدير: فهو لا يخاف.

[34]– الأزهري "شرح التّصريح على التّوضيح" صححه وراجعه لجنة من العلماء، ج2 ص:250.

[35]– محمّد حماسة عبد اللطيف "بناء الجملة العربيّة"، ص:213.

[36]– سورة النّساء:83.

[37]– ينظر "المفصل في النّحو" للزمخشري طبعة :1859م، ص:153.

[38]– محمّد حماسة عبد اللطيف "بناء الجملة العربيّة"، ص:218.

[39]– الزمخشري "الكشاف" تح خليل مأمون شيحا، دار المعرفة بيروت، ط3،1430هـ/2009م، الإحالة رقم :7، ص:249، 250.

[40]– ابن يعيش "شرح المفصل"، علق عليه حواشي نفيسة، إدارة الطّباعة المنيريّة ج1 ص: 89.

[41]– المصدر السّابق 66/2.

[42]– المصدر نفسه 65/2.

[43]– ابن الحاجب "الأمالي" تح: فخر صالح سليمان قدَّارة، دار الجيل بيروت ج1 ص:683.

[44]– المصدر السّابق 683/1.

[45]– ليث أسد عبد الحميد "الجملة الوصفيّة في النّحو العربي"، دار الضّياء ط1 1427هـ/2006م، ص:39.

[46]– سيبويه "الكتاب" 128/1.

[47]– ابن عصفور "شرح جمل الزجاجي "قدم له ووضع هوامشه فواز الشّعار، إشراف إيميل يعقوب، دار الكتب العلميّة بيروت، لبنان ط1 1419هـ/1998م، 333/1.

[48]– سورة الأعراف:36.

[49]– سورة الحاقة:1،2.

[50]– الرّضى شرح كافيّة ابن الحاجب تح يحى بشير مصري المجلد الأوّل ط1 1417هـ/1996م، ص:268.

[51]– ابن هشام الأنصاري "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب"، تح: فخر الدّين قباوة، دار اللباب، تركيا، 2018م ص:561...564.

[52]– سورة طه:63.

[53]– سورة الأعراف:26.

[54]– سورة الحاقة:1،2.

[55]– سورة الحج:63.

[56]– سورة النّازعات: 40،41.

[57]– سورة الإخلاص:1.

[58]– الأعشى الكبير ميمون بن قيس "الدّيوان" تح محمّد حسين، مكتبة الآداب بالجماميز ص:77.

[59]– ابن هشام "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب"، ص:560.

[60]– المصدر السّابق، ص:561.

[61]– سورة المائدة:115.

[62]– سورة البقرة: 197.

[63]– سورة الكهف: 96.

[64]– ابن هشام "مغني اللبيب عن كتب الأعاريب"، ص:562،563.

[65]– السّيوطي جلال الدّين "الأشباه والنّظائر في النّحو"، تح: غازي طليمات مختار مطبوعات مجمع اللغة العربيّة بدمشق، ص:117.



أطفالنا بين الاكتساب العاميّ وتعليمهم اللغة العربيّة الفصحى.

Our children between colloquial acquisition and their education in classical Arabic.

أ. محمّد بن بشـير يعيشي[§]

المشرفة: د. الضّاويّة بريك[**]

أ. د. مغيلي خدير (الأستاذ المساعد)

تاريخ الاستلام: 2020.07.26 تاريخ القبــول: 2021.04.01

ملخّص: حظيت اللغة العربيّة بالاهتمام من بعض أبنائها إذْ عكف الدّارسون منهم على بحث سبل الحفاظ عليها فصيحة عند النّاشئة بعد الذي لمسوه من تعثر وضعف ومن هنا جاء بحثنا مستطلعاً واقع العربيّة عند أبنائنا بين العاميّة والفصحى ضمن دائرة الاكتساب والتّعلُّم. وهدفنا من ذلك بحث العلاقة بين العاميّة والفصحى واستشراف سبل الرّقي بكفايات أبنائنا في اللغة العربيّة، يدفعنا لذلك تساؤل رئيس هو: ما السّبيل إلى تقويم لسان الأبناء وصرفهم من العاميّة للفصحى؟ ومن أهم نتائج بحثنا: لمبادرة بتعليم الطّفل العربيّة الفصحى كحل للحد من تعلقه بالعاميّة–يمكن استثمار العاميّة في تعليم الفصحى؛ إذا تحققت الإستراتيجيّة الملائمة لذلك–حاجة مؤسسات التّنشئة لخبراء يدعمونها في مجال تعليم الطّفل العربيّة الفصحى.

كلمات مفتاحيّة: اكتساب اللغة؛ العربيّة الفصحى؛ العاميّة؛ تعليم الطّفل.

[§]جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر، البريد الإلكتروني:med.yaichi@univ-adrar.dz (المؤلّف المرسل).

[**]جامعة أحمد دراية أدرار، الجزائر؛ البريد الإلكتروني: Dao.brik @ univ.adrar.dz

Abstract: The Arabic language received attention from some of its children, and among their interests is to address the weakness of classical when emerging.

Our aim is to discuss the relationship between colloquial and classical and to explore ways to promote the competencies of our children in the Arabic language. As for the results, the most important of them are: The initiative to teach classical Arabic children as a solution to reduce their attachment to colloquialism – the need for formation institutions for experts who support them in the field of classical Arabic child education.

keywords: Language acquisition; Classical Arabic; Vernacular; Educating the child.

1. المقدّمة : تسعى الأمم جاهدة للحفاظ على لغاتها؛ كونها الوسيلة للتفاهم والتّعبير والأداة للتفكير وهي المرآة التي تعكس مآثر وثقافة الأمة بصدق، واللغة العربيّة زيادة على ذلك هي لغة القرآن الكريم وقد أثبت التّاريخ دورها في إرساء معالم الحضارة الرّاقيّة وبث المعرفة الفذة، لذا فهي أولى من غيرها بالاهتمام وبذْل الجهد لترسيخها وغرس محبتها في نفوس الأبناء.

وإذا تأملنا واقع اللغة العربيّة بيننا وجدناه باعثا على التّشاؤم رغم الجهود المبذولة في مجال التّربيّة والتّعليم بمختلف أطواره، فالمدرِّس غير مطمئن لمستوى تلاميذه وأغلب المتعلّمين عاجزون عن تحقيق الكفايات الضّروريّة لتمَثُّل لغة الضّاد نطقاً أو كتابةً فهل طغيان العاميّة وتجذرها منذ النّشأة في الالسّن وحده السّبب المؤدي لهذا التّردي؟ أم تشاركه أسباب أخرى؟، وهل من سبيل لتجاوز هذا النّكوص؟.

ومن هذا المنطلق جاء بحثنا مستطلعاً واقع العربيّة عند أبنائنا بين العاميّة والفصحى ضمن دائرة الاكتساب والتّعلُّم بهدف بحث العلاقة بين العاميّة والفصحى واستشراف

سبل الرّقي بكفايات أبنائنا في اللغة العربيّة، يدفعنا لذلك تساؤل رئيس هو: ما السّبيل إلى تقويم لسان أبنائنا وصرفهم من العاميّة للفصحى؟ وعناصر منهجيتنا في البحث هي: مقدمة– اكتساب اللغة ونشأتها عند الطّفل–بين العاميّة والفصحى–تأثير العاميّة في تعلم الفصحى–عوامل وجهود مسهمة في تعليم الطّفل الفصحى–وخاتمة احتوت أهم النّتائج:

يجب أن تحتوي مقدّمة المقال على تمهيد مناسب للموضوع، ثم طرح لإشكاليّة البحث ووضع الفرضيات المناسبة، بالإضافة إلى تحديد أهداف البحث ومنهجيته.

2. اكتساب اللّغة ونشأتها عند الطّفل:

2–1 – مفهوم اللغة: حين بَحْثِنا عن مدلول لفظة "لغة" نجدها دالة على ما ينطق به المتكلم كما في لسان ابن منظور (ت 711هـ) في مادة ل غ و: "اللغة: اللّسن وأصلها لغوة، فحذفوا واوها وجمعوها على لغات ...يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون بها."[1](ابن منظور، 1992).

وقد تعدّدت المفاهيم الاصطلاحيّة للغة، ومنها مفهوم ابن جني(ت392هـ) الذي يقول فيه:"...أمّا حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم."[2](ابن جني 2003) وهذا مفهوم ينبئ بالدّور الاجتماعي للغة، وقد ذهب عبد الرّحمن بن خلدون (ت808هـ) إلى أن اللغة :"...عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملَكةً مقررة في العضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتها."[3](ابن خلدون،1991) وابن خلدون ضمن هذا المفهوم يقرر مسائل مهمة في اللغة، منها أنها ملكة لسانيّة، وأنّها تواضع واصطلاح، بين أبناء كل أم*ة، كما أنّها أداة للتعبير عن المقصود، أمّا (فيردينان دي سوسير) فاللغة عنده : "تنظيم من الإشارات المفارقة."[4](فيردينا ندي سوسير1985) وهو بذلك يرمي إلى أنّ اللغة رموز وإشارات تنتظم وفق نسق معين، كما أنّها وحدات متغايرة وُضِعت لتؤدي معنى معينا.

ومن جملة هذه المفاهيم والتّعاريف يمكن الخلوص إلى أنّ اللغة رموز صوتيّة مكتسبة، تنتظم وفق ما تواضع عليه الأفراد ضمن جماعة ما، لِتؤدي فعل التّواصل والتّفاهم بينهم، ولتُحقّق أغراضهم.

2 .2 نشأة اللغة واكتسابها عند الطّفل: يتلقى الأطفال اللغة بادئ الأمر تلقائيا من غير تكلف عبر مراحل، يصير الطّفل من خلالها قادرا على التّحكم في لغة الأم واستعمال رموزها، قبل دخول المدرسة مع شيء من التّفاوت في ذلك بين الأطفال للتباين الحاصل في قدراتهم، وفي مختلف العوامل المسهمة في إكساب الطّفل اللغة والتي من بينها: العوامل النّفسيّة والبيئيّة والفيزيولوجيّة...، وتعتبر مرحلة الطّفولة مرحلة مهمّة لنشأة اللغة نشأةً صحيحةً فيحتاج الطّفل خلالها إلى تركيز الجهود والمثابرة لأجل تنشئته لغويا نشأة سويّة، تمكّنُه من تنميّة قدراته على استخدام اللغة الاستخدام اللائق المحمود.

والطّفل حين يشرع في اكتساب اللغة تتبلور بعض معالم شخصيته؛ ومنها أنّ اكتسابَه اللغةَ ذاتَه دليل على تطور بنيته العقليّة الإدراكيّة، فيستطيع إدراك العلاقة بين الأشياء بدل اقتصاره على النّطق، والخروج من دائرة الذّاتيّة إلى الموضوعيّة، وهكذا يتدرج الطّفل في تلقّيه اللغة حتى تصبحَ وسيلة للتواصل في وسط أوسعَ من أسرته وبيئته التي نشأ فيها، وهنا يأتي دور الاكتساب، فلا بد إذاً من التّعلم الذي يتطلب بذل الجهد لتطوير ملكته اللغويّة وتصحيح أشكال الأداء اللغوي لديه.

وقد سعى عديد الباحثين مشتغلين بأطوار الاكتساب اللغوي، وتعدّدت مذاهبهم في ذلك، فمن هؤلاء: (فيرث) farth، الذي يربط مراحل النّمو اللغوي عند الطّفل بتجاربه في الحياة، انطلاقا من مرحلة المهد ثم الجلوس والسّير، ثم الذّهاب للمدرسة[5] (Troadec .B,1998)، ويـرى محمّد زيان حمدان أن :"كلّ مرحلة من مراحل نمو الطّفل إلاّ ولها تأثيرها في إكسابه نموذجا من نماذج لغة المجتمع الذي يصير إليه."[6](محمّد زيان حمدان،2002) ورأيه هذا يشير إلى أنّ اكتساب اللغة عند الطّفل لا يقتصر على التّقليد؛ وإنّما يحتاج أيضا إلى التّفاعل مع الغير.

كما يميّز الباحثون بين طورين أساسيين لاكتساب الطّفل اللغة هما:



أ – طور ما قبل اللغة: ويعتبر طور تمهيديّ للغة ضمن مراحل الطّفولة الأولى ويضم هذا الطّور مراحل أهمّها: –مرحلة الصّراخ–مرحلة المناغاة – مرحلة التّقليد.[7]

ب–طور اللغة: تتجلى خلاله ملكة التّكلّم، ويضم مرحلتين هما: مرحلة تعلّم المفردات ومرحلة تركيب الجمل. (راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد، 2003) وللإشارة فإنّ هذين الطّورين يُدرجان ضمن فترة ما قبل المدرسة.

2. 3 بين الاكتساب والتّعليم: تباينت أراء علماء اللغة حول مدلول المصطلحين فاتفق البعض على التّفريق بينهما كما نجده عند عبده الرّاجحي الذي يرى في معرض حديثه مفصّلا أنّ: "الاكتساب اللغوي يحدث في الطّفولة، فالطّفل هو الذي يكتسب اللغة في زمن قصير جدا...ويتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة، ممّا يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانيّة المشتركة...ومهما يحاول الكبار تبسيط اللغة للطفل فإن ذلك لا يمكن أن يكون وفق تخطيط...وإذا كان هناك نوع من التّنظيم فإنه تنظيم داخلي عند الطّفل ذاته."[8] (عبده الرّاجحي، 2000) وعبده الرّاجحي من خلال كلامه نجده يفرق بين التّعليم والاكتساب، فالتّعليم في نظره عمليّة منظمة وفق تخطيط خارجي يتضمن برنامجا وجدولا زمنيا، يحصل الطّفل جراءه على ملكة لغويّة معينة أمّا الاكتساب فهو تلقائي فطري طبيعي غير منظم.

بينما نجد فريقا آخر يجعلهما شيئاً واحداً، من بينهم: (دوجلاس براون) الذي يوضّح مفهومه للتعلم قائلا: "هو أن تحصل أو تكتسب معرفة عن موضوع أو مهارة عن طريق الدّراسة أو الخبرة أو التّعلّم...والتّعلم تغير مستمر...وهو نتيجة لممارسة معززة".[9](دوغلاس براون، 1994) وما يعنيه صاحب القول أن التّعلم هو الاكتساب فكلاهما يدلان على التّحصيل وهذا غير كاف لأن يكونا بنفس المفهوم ، وما يمكن الاطمئنان إليه هو ما ذهب إليه الرّاجحي، فقد أبان –كما سلف–عن فرق جوهري بينهما.

3. بين العاميّة والفصحى:

3. 1 مفهوم العاميّة: يراد بها اللهجة المعتمدة في التّخاطب بين العامة من أفراد المجتمع خلال الحياة اليوميّة، ويرى إبراهيم كايد أنها "الجانب المتطور للغة الذي يشمل البعد عن اللغة الأم، ويستخدمه أفراد المجتمع وطبقاته المختلفة في الاستعمال

اليومي."[10](ابراهيم كايد، 2002)، والعاميّة هي أوّل ما يكتسبه أغلب أطفالنّا من المظاهر اللغويّة؛ بحكم النّشأة والمحيط الذي يتلقونها فيه عن طريق التّقليد خصوصا.

3. 2 مفهوم العربيّة الفصحى: هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، ونطق بها خير المرسلين–صلّى الله عليه وسلّم–وتفاخرت بها العرب في كلامها، وقد أحس الأولون بجمالها، واكتشف من جاء بعدهم أنّها خاضعة لقواعد وضوابط وثوابت تجعلها هي الأصل والمرجع للهجات المتفرعة عنها، والفصحى من كل لغة هي الأقدر على تحقيق الغرض، والانتصار للحق على الباطل والحجاج والتّبليغ، كما في قوله تعالى: ﴿**وَأَخِي هَـرُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَاناً فَأَرْسِلْهُ مَعِي رِداً يُصَدِّقْنِي~ إِنِّيَ أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ**﴾[11].

والحديث عن العاميّة الشّائع استعمالها في الواقع وعن الفصحى المأمول تمثلها عند أبنائنا وفي حياتنا؛ يقود ذلك إلى طرْق مسألة الازدواجيّة اللغويّة التي تعاني منها الحياة العربيّة على اختلافها ، والتي هي في نظـر الكثيرين ظـاهرة سلبيّة، وقد عرّفـها عبد الرّحمن بن محمّد القعـود على أنّها تعني" وجود مستويين في اللغة العربيّة؛ مستوى الفصيحة ومستوى الدّارجة أو مقابلاتها، مثل اللهجة والعاميّة وما يتضمنه هذا المفهوم من تباعد، بل صراع في بعض المجالات والأذهان."[12](ع الرّحمن بن محمّد القعود 1997) وحسب ما يمليه الواقع فإنّ هذا الاستخدام المزدوج للغة الواحدة عاميّة وفصحى؛ خاضع للمقام أو الظّرف الملائم لكل منهما، حيث تستعمل العاميّة في الحياة اليوميّة العاديّة، وتستعمل الفصحى عادة في المواقف الرّسميّة، كميادين التّعليم والإدارات.

4 . أثر العاميّة في تعلُّم الفصحى: تأثير العاميّة على تعلم الطّفل العربيّة الفصحى أمر حتمي ، فالعاميّة قد تشبّع بها الطّفل قبل دخوله المدرسة، وبحكم انتقاله من وسط مألوف يمتاز بالمرونة والتّلقائيّة إلى وسط لغوي آخر هو المدرسة التي يغلب عليها الانضباط والصّرامة والتّقيد بسلوك معين؛ ذلك ما سيجعل الطّفل يحن إلى لغة الأم، حينما يُطالَب بتعلُّم لغة يراها جديدة، هذا الأمر نجده خصوصا عند الأطفال الذين لم يسبق لهم ارتياد الكتاتيب أو الرّياض وغيرها قبل المدرسة، لذلك فإنّ الخطوات الأولى في تعليم الطّفل اللغة الفصيحة؛ تعد مرحلة حساسة، تتطلب اهتماما وعناية واستعدادات



خاصة، وهنا تكمن أهميّة ما تسديه الأقسام التّحضيريّة والرّياض والأسرة الواعيّة بدورها في هذا الشّأن، وحتى المدارس القرآنيّة، حيث بإمكانها تهيئة الطّفل مسبقا لتعلم الفصحى.

ويستطيع المدرسون في الابتدائي تميز الفارق بين الأطفال بناء على التّلقّي المسبق في تلك المؤسسات، وقد أشار (تشومسكي) إلى أن:" الطّفل يستطيع من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته أن يُظهر نوعا من الإبداع في استخدام اللغة ...وإن كانت جديدة عليه."[13](حسام البهنساوي، 1994) وقليل من الأطفال مَن يتمكنون من مواصلة إبداعاتهم بينما الكثير منهم يولّون القهقرى، فبعد حفظهم لعديد السّور مثلا ونماذج من النّصوص المتنوعة باللسان الفصيح؛ نجد مسارهم اللغوي ينحدر تدريجيا.

إنّ للعاميّة أثراً ولا شك في تعليم وتعلم الفصحى، ولكن هذا الأثر يتوقف على طبيعة الدّور الذي تؤديه الأطراف الأخرى في العمليّة التّعليميّة، أعني بذلك المعلم والمتعلّم نفسه(الطّفل) وكذا المحتوى أو المقرر، فقد يُشاب دور هذه الأطراف بمظاهر السّلبيّة كالتّقصير والتّساهل والعزوف، وليس من الغريب أن تجد العاميّة الصّريحة على السّنة بعض المدرسين في حجرات الدّرس، أو تجد فئة عريضة من التّلاميذ يستعملون الدّارجة حتى في مادة اللغة العربيّة، كما قد يقع اللوم على مُعِدِّي المقرّرات حيث يخرجونها في ثوب لا يعكس المستوى المنشود، ولا يرقى إلى الاهتمام الحقيقي باللغة العربيّة لسبب من الأسباب؛ كاختلال المنهج المعتمد، وتعدد مشارب وتوجهات القائمين على إعداد تلك البرامج والمقرّرات.

أمّا الأثر الإيجابي للعاميّة في تعليم الطّفل اللغة العربيّة الفصحى؛ فقد يتجلى في جانبين، أحدهما داخلي متصل بارتباطهما؛ إذْ أنّ أغلب المفردات في العاميّة هي من صميم العربيّة الفصيحة، وهو ما ذهب إليه الدّكتور أحمد أبا الصّافي جعفري –في دراسته للهجة التّواتيّة– عند قوله:"...وكم كانت دهشتي كبيرة وأنا أقف بعد سنتين من التّخرج الجامعي على كل تلك الألفاظ العربيّة الصّحيحة التي دفعنا ضريبة خطئنا فيها لزملائنا أو كدنا، لكننا سرعان ما وقفنا على صحتها وأصالة جذورها في لغتنا، وهو ما وفّر لنا كمّاً هائلا من المعلومات اللغويّة القيمة حول طبيعة العلاقة بين لهجتنا العاميّة

وبين لغتنا العربيّة الرّاقيّة وما أوثقها من علاقة."[14](أحمد ابا الصّافي جعفري، 2014) وهو ما أكدته الشّواهد الغزيرة في ثنايا هذا المؤلّف.

والمعلّم الحاذق يستطيع من خلال مهاراته وخبراته تحفيز وتشويق الطّفل إلى التّعلق بالفصحى؛ من خلال دفعه إلى اكتشاف الرّصيد اللغوي الفصيح في عاميته، وتوظيفها ضمن أساليب راقيّة، ولا يعني –في رأينا هذا–أنّنا ندعو إلى استعمال العاميّة مطلقا في الوسط المدرسي نطقا أو كتابة، إنّما الأمر– ولا شك–يحتاج إلى دراسة علميّة دقيقة تكفُل استخلاص النّماذج الفصيحة المستعملة في العاميّة، وتفعيلها من خلال الدّراسة العلميّة العميقة والخطط الواعيّة لتكييفها إيجابا، من أجل تسهيل تعلم الفصحى بما يناسب قدُرات الطّفل في المدرسة.

وأمّا الجانب الخارجي فنعني به اختصاراً أنّ العربيّة الفصيحة محفوظة بحفظ الله تعالى لها من خلال الذّكر الحكيم، ثم من خلال ما يُبذل من جهود في سبيل درسها وبحثها لجعلها مواكبة للمستجدات، ومهما نالتّ أو عدَت العاميّة على الفصحى فإن فعلها ذلك لا يقود إلى اضمحلال العربيّة الفصحى؛ إذ لكل منهما ملْمَحه وخصوصيته وللفصحى فوق ذلك قواعدها وضوابطها: المعجميّة والنّحويّة والصّرفيّة والصّوتيّة والتّركيبيّة...، فالمتعلّمون حتى من الأطفال يميّزون ويدركون تلقائيا أنّ لكل مقام لغته المناسبة فالطّفل قد نجده يتحرّج من استعماله للعربيّة الفصحى في المجتمع خارج المدرسة؛ كما يتحرج من استعماله العاميّة في الوسط المدرسي.

5. العوامل والجهود المسهمة في تعليم الطّفل العربيّة الفصيحة: من البديهي أنّ النّمو اللغوي للطفل يتأثر بعوامل عدّة، أهمّها: الوسط الأسري؛ باعتباره البيئة الأولى التي ينشأ فيها الطّفل، ويتأثر بما تشهده من أوضاع اجتماعيّة واقتصاديّة وغيرها، ومن العوامل المؤثرة أيضا: الوضع الصّحي للطفل، وليس بالضّرورة أن يتفوق الأصحاء من الأطفال بل قد تكون الإعاقة دافعا لإثبات الذّات لغويا، فتدفع صاحبها للإبداع، والحياة العربيّة خصوصا تحتفظ بنماذج لأعلام شُهد لهم بالنّبوغ اللغوي منذ طفولتهم، ومن تلك العوامل: النّضج البيولوجي الذي يراد به النّمو السّليم لمناطق الدّماغ المختصة بالكلام ثم القدرة العقليّة والتي تتفاوت من طفل لآخر، ممّا يؤثر على عمليّة التّعلم، وللنهوض



بتعليم الطّفل الفصحى لا بد من بذل الجهود الكافيّة من قِبل البيئات المختلفة المحتضنة للطفل، وأبرز هذه البيئات:

أ – الأسرة: يستطيع الأبوان تلقين الطّفل الفصحى–حتى وإن درجا على استعمال العاميّة –إذا تهيأت لهما المعرفة المناسبة وصحت العزيمة، فهناك تجارب عدّة خاضها بعض الآباء مع أبنائهم، واكتشفوا قابليّة الطّفل للتعلم المبكر للفصحى، لذا فإنّ الطّفل يحتاج من الأبوين تكريس بعض الجهد والوقت، وأن يحظى منهما بالتّشجيع على استعمال الفصحى بصورة مكثفة[15](أنيس محمّد أحمد قاسم، دت)، كما أنّ الأسرة بإمكانها بل من واجبها أن تنمّي الوعي لدى الطّفل بأهميّة ومنزلة اللغة العربيّة ليتعلق بها.

ب – الحضانة والرّياض: وهما بيئتان أو وسَطان قد يرتادهما الطّفل بعد الأسرة حيث:" يُستقبل الأطفال عادة من سنتين إلى ست سنوات بالنّسبة لمدارس الحضانة ومن سنتين إلى خمس بالنّسبة لرياض الأطفال"[16](كمال الدّسوقي، 1980)، وتسهم هاتان المؤسستان بقدر كبير في تنميّة قدرات الطّفل بما تقدمه من أنشطة تتفق وسنه وكثيرا ما يطمئن الآباء للمستوى اللغوي الذي يحوزه أطفالهم بعد التّحاقهم بالرّوضة أو الحضانة.

ج – التّعليم التّحضيري: وهي أقسام مخصّصة للأطفال في الخامسة من عمرهم قصد إعدادهم ليسهل إدماجهم في الحياة المدرسيّة، وفي هذه الأقسام يمكن أن تتحقق أهداف عدة منها: تنميّة الذّوق واكتساب مهارات وسلوكيات وأخلاق وغيرها، وحتى تتحقق تلك الأهداف لا بد من التّواصل والتّفاعل بين الطّفل والمربي: "إذْ أنّ التّفاعل وسيلة لتنميّة وإثراء الجانب اللغوي عند الطّفل، حتى أنه يكتسب النّطق السّليم لبعض الكلمات الصّعبة."[17](وزارة التّربيّة الوطنيّة، 1996).

د – الكتاتيب: تعتبر صرحا تعليميا تربويا فعالا، يستقطب مختلف الأعمار من الطّلاب بمن فيهم الأطفال، وقد أثبتت المدارس القرآنيّة فاعليتها في ترسيخ مختلف القيم النّبيلة، إضافة لتنميّة المواهب والملكات، حتى بدا تفوق مرتاديها من الأطفال على غيرهم في ميادين المعرفة والتّعلم، فاستطاعت الكتاتيب أن ترتقي بلغة الطّفل من خلال

التّلقين والحفظ والمراس، كما أسهمت في تخريج عمالقة يذكُر التّاريخ إنجازاتهم، وقد غدا إلحاق الأطفال لدى معظم الأسر الجزائريّة ثقافة متأصلة، ولا يخفى الدّور الذي أدته المدارس القرءانيّة زمن الثّورة والكفاح، خصوصا ضمن أنشطة جمعيّة العلماء المسلمين؛ حينما كان من أهم أهداف المستعمر هدم العربيّة بإقحام العاميّة في الأوساط التّعليميّة.

هـ-المدرسة: تشكل المدرسة رافدا من روافد التّعليم المنظم بما فيه تعليم اللغة، " فالنّاشئ يكتسب ما يكتسبه من مهارات لغويّة فيها على نحو مكثف ومنظم ومتوازن ومتدرج ومستمر" [18](المعتوق أحمد محمّد، 1996)، فهي بذلك تزوّد الطّفل اللغة العربيّة السّليمة الفصيحة؛ من خلال إثراء الرّصيد اللغوي بالمفردات الفصيحة، والصّيغ والأساليب المشوقة، وربطه بثقافة أمته ولغتها الرّصينة.

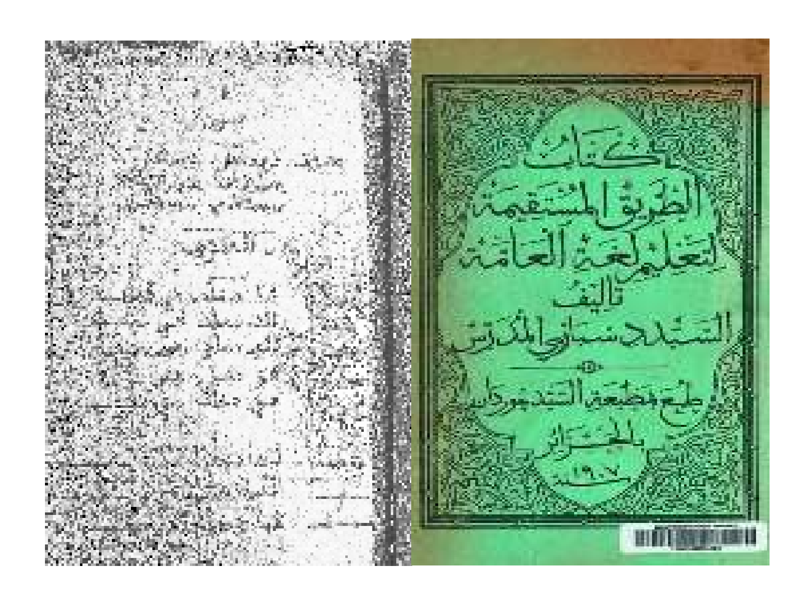
وهناك أدوات عدّة؛ يمكن للمربين تسخيرها وتفعيلها في هذه الفضاءات لصالح ترسيخ الفصحى، ومحاربة العاميّة عند الطّفل، ومن ذلك: القراءة الصّحيحة للطفل وإسماعه نماذج من الفصاحة عن طريق الاستفادة من الوسائط الرّقميّة، وعمليات التّحفيظ والتّدريب.

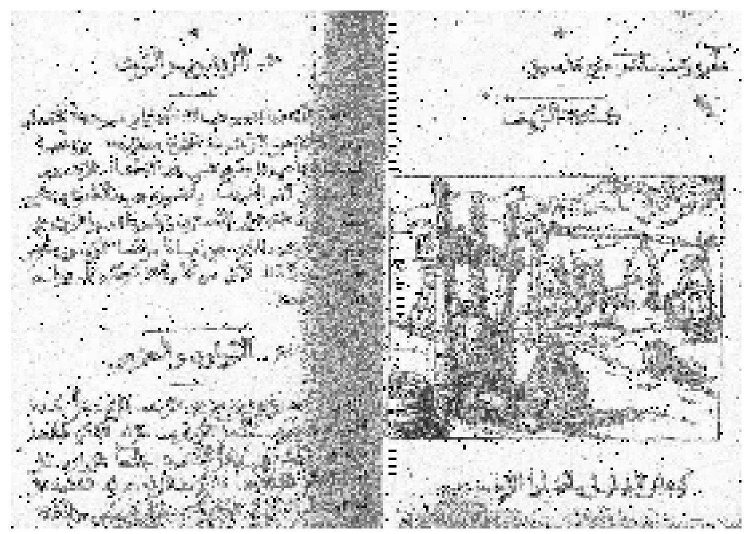
6. أنموذج من محاولات المستعمر لتشويه الفصحى بإقحام العاميّة في التّعليم: أدركت فرنسا المستعمِرة أهميّة اللغة في الحفاظ على هويّة الشّعوب، فأعلنت- منذ وطئت أقدامها أرض الجزائر- حربا شنيعة على الثّقافة الإسلاميّة واللغة العربيّة فسارعت فرنسا جاهدة لطمس اللغة العربيّة من حياة الجزائريين، منتهجة سُبُلا عدّة منها: فرض استعمال الفرنسيّة وتهميش العربيّة وإبعادها عن مجالات الفكر والعلم وتقديم النّخب المتفرنسة على المتمسّكين باللغة العربيّة، وإثارة الصّراع بين اللهجات المحليّة، ومحاربة المدارس القرآنيّة، وإصدار القوانين للتضييق على اللغة العربيّة، وقد تمكّنت فرنسا بأساليبها من جعل لغتها مزاحمة للغة العربيّة، فهي-في نظر الكثيرين- لغة المثقفين، وهي المعتمدة في بعض التّعاملات الإداريّة...، لكن الأهم من بين تلك الأساليب هو استهداف النّشء، ولعلّ ما يؤيِّد هذا ما جاء في كلام (بول مارتي)أحد جنرالات فرنسا في قوله:"...كل تعليم عربي، وكل تدخل من قِبل الفقيه وكل ظاهرة



إسلاميّة؛ يجب محاربتها بصرامة تامة، وبذلك نجذب إلينا الأطفال عن طريق مدارسنا وحدها." 19(Paul marty,1925).

وهكذا استطاعت فرنسا بث سمومها، فوجهت سهامها لفلذات الأكباد، تشوه السّنتهم مستعينة بأزلامها فطبعت عشرات المؤلفات باللسان الدّارج العامي ليتعلمه الجزائريون بدل لغتهم العربيّة الفصحى، وقد حاولنا إظهار جانب من محاولات فرنسا في هذا الشّأن، مع تبيان أثر ذلك في تعليم العربيّة الفصحى من خلال النّموذج التّالي:





هذا النّموذج مأخوذ من أحد المطبوعات الفرنسيّة بالجزائر، كما توضحه الصّورة الأولى لصفحة العنوان، والمشتملة على اسم المؤلِّف والمطبعة وصاحبها وسنة الطّبع(1907م)، وكان انتقاؤنا لهذه الصّور؛ بناء على ما قد يساعد على تبيان خطورة إقحام العاميّة في التّعليم بدل اعتماد العربيّة الفصحى، محاولين إظهار المفارقات بين المحتوى العامي في تلك الصّفحات، من خلال عرضه على قواعد اللغة العربيّة الفصحى؛ معجميا ونحويا وصرفيا وتركيبيا، موجزين قدر الإمكان؛ بياناً لخطورة الأمر.

1.6 الجانب المعجمي: وُظِّفت العاميّة بشكل صارخ في هذا المطبوع، نورد بعضا من مفرداتها في الجدول التّالي؛ مع ذكر ما يقابلها في اللغة العربيّة:

المفردات العاميّة	مقابلها في اللغة العربيّة الفصحى
نرفد	آخُذ
أحنا	نحن
كيفاش	كيف
المشتاء	الشّتاء
كِما	كَمَا
دار (فعل)	فَعَل

الملاحظ حول بعض هذه المفردات من العاميّة ومُقابِله من الفصحى هو التّقارب اللفظي؛ مثل: (كيف) التي أُضيف لها في العاميّة (آش)، وكلمة (المشتاء) في العاميّة التي يقابلها الشّتاء، وقد يكون استعمالها في العاميّة على هذا النّحو للدلالة على الدّخول في زمن الشّتاء، ولفظ(كِما) بكسر الكاف المستعملة في العاميّة–حسب السّياق– لإفادة المشابهة، فالاختلاف بينها وبين نظيرها في العربيّة الفصحى هو حركة الكاف فقط، ثم من المفردات العاميّة المختلفة في لفظها عن نظيرها في العربيّة الفصحى: ما نجده بين الفعل (نرفد)، والمراد به لغويا نرفع؛ لكن ما يراد به في السّياق معنى الفعل (آخذ) وأيضا لفظة الفعل(دار) الواردة في العبارة"...دارْ كِما قال لَهْ." وهي بمعنى (فَعَلَ) كما قال له.

2.6 الجانب النّحوي: يلاحظ في صورة الصّفحة (43) اختلال علامات البناء فالفعل(دخل) لم تُثبت في آخره الفتحة؛ ليُقرأ الفعل بسكون آخره في عبارة : "هو دخل" وهكذا في عديد الكلمات، كما يلاحظ أن ضمير الرّفع المتحرك المتصل بالفعل مستعمل بخلاف الفصحى؛ مثل: "أنتما دخلتوا"، بدل: أنتما دخلتما، وفي قوله: "هما دخلوا" بدل: هما دخلا، لكن التّأمل في هذه الضّمائر وسياقاتها؛ يحيل إلى أنّ دلالاتها تحولت عن الأصل، فالضّمير (أنتما) يراد به في العاميّة المخاطبون؛ لذلك استعمل واو الجماعة والضّمير (هما) يراد به الغائبون.

وقد تعمّد الكاتب في هذا المطبوع إهمال الحركات الإعرابيّة وفق ما تقتضيه العاميّة؛ إذْ يكون الوقوف في مفرداتها على السّكون ميلا لتسهيل النّطق، وقد وردت كلمة (كثرةْ) ساكنة بدل كسرها لسَبْقها بعامل الجر في عبارة:"...من كثرةْ الاستحفاظ." والأثر السّلبي لهذا الاستعمال واضح جليّ؛ إذْ تُهدم من خلاله أحد أهم خصائص العربيّة الفصحى وهو الإعراب.

3.6 الجانب الصّرفي: يُظهر النّموذج فرقا واضحا بين القواعد الصّرفيّة للغة العربيّة وما ورد في العاميّة من استعمالات مخالفة للقاعدة؛ كما هو موضح في الجدول:

الاستعمال العامي	الاستعمال العربي الفصيح
نرفد (للمتكلّم)	أرفد

يقولوا	يقولون. (ثبوت النّون علامة للرفع)
هما (للجمع)	هم
معوجة	عوجاء.

من الملاحظات حول محتوى الجدول: أن حرف المضارعة في بداية الفعل قد يتغير مدلوله، فالأصل في العربيّة الفصحى أن الألف للمتكلم بدل حرف النّون (نرفد)، كما أن الضّمير (هما) الذي هو للمثنى في العربيّة الفصحى؛ قد يتحول في العاميّة للدلالة على الجمع، وحينما توصف شجرة الزّيتون بلفظة (معوّجة) ففي ذلك مخالفة للقاعدة الصّرفيّة، لأنّ وصف المؤنّث من الثّلاثي (فَعِل) عوِجَ يكون على وزن (فعلاء) عوجاء.

4.6 الجانب التّركيبي: تخضع التّراكيب في اللغة العربيّة لضوابط تحفظ رونقها وتؤدّي الدّلالة والمعنى على الوجه الأكمل، وقد يكون التّقديم والتّأخير مثلا بين عناصر الكلام لأجل غرض بلاغي، إلا أننا نقف في العاميّة على تراكيب لا يستسيغها سوى مستعمليها، وقد لا تُفهم بعض التّراكيب إذا انتقلنا بها من بيئة عاميّة لأخرى، حيث تختلف المفردات والصّيغ والتّراكيب حسب ما تتداوله كل بيئة في خطابها العامي، ومن الشّواهد في هذا النّموذج المقدم ما يلي:

التّراكيب	الملاحظة والتّعليق
كيفاش القبايل يعملوا الزّيت	تقديم الفاعل على فعله
ما يطيح شي فالمشتاء.الزّيتون يطيب في آخر..	غياب الرّوابط بين أغلب الجمل
...يبيع في الزّيت	الفعل (يبيع) المتعدي بنفسه عُدِّيَ بحرف الجر.

إنّ هذه الإطلالات المختصرة في مقتطف من تلك المحاولات البائسة للمستعمِر؛ لا تستوف المطلوب في تحليلنا لتلك المظاهر اللغويّة السّلبيّة، ويكفي أنها كشفت الوجه البشع لفرنسا المستعمِرة، التي عمدت لهدم اللغة ومن مظاهر هدمها تغييب خاصيّة الإعراب في آخر الكلمات، كما عمدت لدسّ مصطلحات الفرقة بين أبناء الأمة الواحدة؛

ولا أدلّ على ذلك من الإمعان في الإكثار من مثل هذه المصطلحات:(القبايل–عربي–قندوز –الرّوميّة– زواوي...).

وقد كان الهدف من التّعرض لتلك المستويات اللغويّة هو بيان الأثر السّلبي المنجرّ عن إقحام العاميّة في تعليمها لأطفالنّا، برغم ما هي عليه من افتقار للقواعد اللغويّة المطّردة، وبما هي عليه من ركاكة وانزواء، وحتى لا يدّعي البعض –ممن يظهرون البراءة ويضمرون غيرها– أن العاميّة يمكن أن تسهم في تقريب الفهم وتسهيل التّواصل في الوسط المدرسي، فيكفي أن نردّ عليهم بمثل التّساؤل التّالي: كيف بنا إذا تساهلنا مع أبنائنا في هذا الشّأن، ولاكت أفواههم العاميّة بدل الفصحى، أن نستوعب قضايانا ونحل مشكلاتنا؛ التي لابد لنا في معالجتها من الرّجوع لكلام الله المنزل باللسان العربي المبين، وسنة النّبي المصطفى الأمين؟ ، ثمّ أنى لنا أن نستفيد من تراثنا العربي الثّرّ إذا لم نتجافى عن العاميّة إلى العناية بتعليم العربيّة الفصيحة؟.

7. خاتمة: إنّ واقع أمّتنا –وبكل أسف–يترجم ما نحن عليه من تقصير، فقد غلبت العاميّة في الاستعمال على الفصحى حتى في المواقف الرّسميّة عند الكبار قبل الصّغار، لذلك واستدراكا لهذا الوضع بات من الضّروري في أولويات الأمّة أن تهتم بلغة الطّفل، وأن تسعى للرفع من الأداء اللغوي الفصيح لديه بوضع برامج ناجعة وتهيئة السّبل لذلك والاهتمام بمؤسسات التّنشئة الاجتماعيّة، وتثمين دورها اللغوي الذي تقوم به، ومن ضمنها المدرسة الابتدائيّة.

وقد سعينا في بحثنا المتواضع إلى إثارة جملة من القضايا ذات الصّلة بواقع اللغة العربيّة عند أبنائنا بين العاميّة والفصحى، موضّحين الفارق بين نشأة اللغة واكتسابها عند الطّفل وبين الاكتساب والتّعلم وبين الفصحى والعاميّة، منبِّهين إلى الدّور الملقى على عاتق مؤسّسات التّنشئة، باعتبارها عوامل بإمكانها الارتقاء بلغة أطفالنّا، وصرفهم عن الانكفاء على العاميّة إلى الانفتاح على الفصحى.

وبحثنا هذا محاولة من جملة ما أنجز في هذا الشّأن من البحوث، نأمل أن يفيد من خلال ما توصل إليه من نتائج أهمّها:

– أنّ مرحلة الطّفولة أهم مرحلة يمكن أن نتدارك خلالها مصير لغتنا العربيّة وتحدياتها أمام العاميّة عند الأجيال، فينبغي التّركيز عليها والاهتمام بها؛

– العربيّة الفصحى محفوظة، فإذا أرادت الأمة الحفاظ على مجدها ومكانتها فعليها بعدم الاستسلام للعاميّة، وعدم الانصهار في اللسان الدّارج؛

– ليس بالضّرورة أن تؤثر العاميّة سلبا في تعلم الفصحى، فقد يستفاد منها لصالح الفصحى باستثمار الرّابطة بينهما إذا تحققت الإستراتيجيّة المناسبة؛

– للجانب النّفسي أثر بالغ في تعزيز إقبال الطّفل على العربيّة الفصحى من خلال التّشجيع والتّحفيز وتقديم نماذج من الفصحاء للاقتداء؛

– رغم الجهود والانجازات التي تقدمها مؤسسات التّنشئة الاجتماعيّة في سبيل تعليم الفصحى وترسيخ العربيّة؛ فإنها لا تزال بحاجة إلى التّوجيه والاستفادة من الدّراسات المعمقة والبحوث العلميّة.

8. قائمة المراجع: [††]

* القرآن الكريم.

1.إبراهيم كايد: العربيّة الفصحى بين الازدواجيّة اللغويّة والثّنائيّة اللغويّة، المجلّة
2.العلميّة لجامعة الملك فيصل، العلوم الاجتماعيّة والإداريّة، مج3، عدد1، 2002.



3.ابن جني: الخصائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط2 2003.

4.ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، مج15، ط1، 1992.

5.أحمد ابا الصّافي جعفري: اللهجة التّواتيّة الجزائريّة معجمها لغتها بلاغتها 6.أمثالها وعيون أشعارها، منشورات الحضارة، وزارة الثّقافة الجزائريّة، ط1، 2014.

7.أنيس محمّد أحمد قاسم: اللغو والتّواصل لدى الطّفل، مركز الإسكندريّة للكتاب، دط دت.

8.حسام البهنساوي: لغة الطّفل في ضوء مناهج البحث اللغوي، مكتبة الثّقافة، القاهرة 1994.

9.الدّليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرسي، الأبحاث والأنثربولوجيا الاجتماعيّة والثّقافيّة المعهد التّربوي الوطني، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التّربيّة الوطنيّة 1996.

10.دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان دار النّهضة العربيّة، لبنان، دط، 1994.

11.راتب قاسم عاشور ومحمّد فؤاد العوامدة: أساليب اللغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2003.

12.عبد الرّحمن بن خلدون: المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دط، 1961.

13.عبد الرّحمن بن محمّد القعود: الازدواج اللغوي في اللغة العربيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، ط1، 1997.

14.عبده الرّاجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصر دط، 2000.

15.فيردينان دي سوسير: دروس في الالسّنيّة العامة، تع: محمّد شاوس وآخرون، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، دط، 1985.

16.كمال الدّسوقي: طفلي في السّنوات الثّلاث الأولى، دار الأهليّة، بيروت، ط1 1980.

17.محمّد زيان حمدان: علم نفس النّمو اللغوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسيّة دار التّربيّة الحديثة،2002.

18.المعتوق أحمد محمّد: الحصيلة اللغويّة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت 1996.

19.هدى محمود النّاشف: تنميّة المهارات اللغويّة لأطفال ما قبل المدرسة، دار الفكر الأردن، ط1، 2007.

20. Paul marty,le maroc de demain, paris, 1925.

21. Troadec .B, Psychologie du Développement Cognitif Colin,Paris,1998.

9. هوامش ‡‡:

1- ابن منظور: لسان العرب دار صادر، بيروت، مج15، ط1 1992، ص251.

2- ابن جني: الخصـــــائص، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط2 2003، ص30.

3- عبـد الرّحمن بن خلـدون: المقـدمـة، دار الكتـاب اللبنـاني، بيروت، د ط، 1961 ص1056

4- فيردينان دي سـوسـير: دروس في الالسّـنيّة العامة، تع: محمّد شـاوس وآخرون، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، دط، 1985، ص111.

5 -Troadec .B, Psychologie du Développement Cognitif ,Colin Paris,1998,p22.

‡‡



---

6 – محمّد زيان حمدان: علم نفس النّمو اللغوي مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسيّة، دار التّربيّة الحديثة،2002، ص192.

7 – ينظر هدى محمود النّاشــف: تنميّة المهارات اللغويّة لأطفال ما قبل المدرســة، دار الفكر، الأردن، ط1، 2007، ص22.

8– عبده الرّاجحي: علم اللغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، مصــر، دط 2000، ص21

9– دوجلاس براون: أسّس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، لبنان، دط، 1994، ص26/25.

10– إبراهيم كايد: العربيّة الفصحى بين الازدواجيّة اللغويّة والثّنائيّة اللغويّة، المجلة العلميّة لجامعة الملك فيصل، العلوم الاجتماعيّة والإداريّة، مج3، عدد1، 2002، ص54.

11– سورة القصص، الاية34.

12– عبد الرّحمن بن محمّد القعود: الازدواج اللغوي في اللغة العربيّة، مكتبة الملك فهد الوطنيّة، الرّياض، ط1، 1997، ص19.

13– حسام البهنساوي: لغة الطّفل في ضوء مناهج البحث اللغوي، مكتبة الثّقافة، القاهرة 1994، ص102.

14– أحمد أبّا الصّــافي جعفري: اللهجة التّواتيّة الجزائريّة معجمها لغتها بلاغتها أمثالها وعيون أشعارها، منشورات الحضارة، وزارة الثّقافة الجزائريّة ط1، 2014، ص7–8.

15– أنيس محمّد أحمد قاسم: اللغو والتّواصل لدى الطّفل، مركز الإسكندريّة للكتاب، دط ص186–187.

16– كمال الدّسوقي: طفلي في السّنوات الثّلاث الأولى، دار الأهليّة، بيروت، ط1 1980 ص182.

17– ينظر الدّليل المنهجي للتعليم ما قبل المدرســي، الأبحاث والأنثربولوجيا الاجتماعيّة والثّقافيّة، المعهد التّربوي الوطني، وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، وزارة التّربيّة الوطنيّة،1996، ص17.

18– المعتوق أحمد محمّد: الحصــيلة اللغويّة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت 1996، ص23.

19–Paul marty,le maroc de demain, paris, 1925, p241.



إعمال المصدر بالنّصب في القرآن الكريم

The effect of Infinitive on the Object in the Holy Quran.

أ. مسعود خليل[‡]

تاريخ الاستلام: 2020.02.23 تاريخ القبــول: 2021.07.18

ملخّص: في الجملة الفعليّة يوجه الفعل عناصر الجملة من فاعل وفضلات بحسب لزومه أو تعديته ومُضيه أو حاله واستقباله، وقد يؤدي دورَ الفعلِ مشتقٌ، يقوم مقامه ويعمل عمله كالمصدر، الذي تتناوله هذه الدّراسة. يعمل المصدر عمل الفعل الذي هو منه، فإن كان الفعل لازما اكتفى المصدر بمرفوعه، وإن كان الفعل متعديا تعدى الرّفع إلى النّصب، وذلك إذا تحقّقت في المصدر شروط ثمانيّة حددها النّحاة. والمتفحّص لهذه الشّروط يجد فيها من التّعسف ما لا يقبله الواقع اللغوي، وليس لها من سند في استخدام اللغة داخل الخطاب إلاّ ما وضعه النّحاة القدامى. ويركز هذا البحث على أمرين اثنين، الأوّل مراجعة هذه الشّروط الثّمانيّة من منطلق الواقع اللغوي والاستعمال الجاري بين المتخاطبين، والأمر الثّاني تقديم تطبيقات لهذه البنيّة اللغويّة (المصدر) من خلال دراسة خمسة عشر نموذجًا قرآنيًا عمل فيها المصدر عمل فعله المتعدي فرفع ونصب، ويُذيَّل البحث بكلمة في شأن اسم المصدر –كونه رديفا له–حقيقةِ وجوده وإعماله.

كلمات مفتاحيّة: المصدر؛ اسم المصدر؛ الإعمال بالنّصب.

[‡] جامعة العربي التّبسي، تبسة الجزائر، البريد الإلكتروني: khalil1155m@gmail.com (المؤلّف المرسل).

Abstract: In the verb clause، the verb directs the elements of the sentence from an subject and object according to its type transitive or intransitive verbs, the role of the verb may be that the infinitive or the gerund take its place and work its work، like which is covered in this study .The infinitive works the work of its verb, so if the verb is transitive, the infinitive is satisfied with its subject, and if the verb is intransitive, it exceeds the subject to the object, and that if the infinitive fulfils eight conditions specified by the grammarians. This research focuses on two things, the first is to review these eight conditions from the standpoint of linguistic reality and the pragmatic use between the two speakers, and the second thing is to provide applications for this linguistic structure (the infinitive), and we will talk about the gerund، the fact of its existence, its work and its realization.

Keywords: infinitive; gerund; object.

المقدّمة: من أهم المفاصل الإجرائيّة في الدّرس اللساني تفكيك البنى التّركيبيّة وتفحُّص طرق النّظم النّحوي للجملة، وممّا يساعد في الإمساك بهذا الجانب النّحوي الإحاطةُ بمظهرَي التّراكيب النّحويّة: مظهر التّركيب الأصلي ومظهر التّركيب الذي تفرع عنه، ومن ثم يُقدَّر الكلام على أصله الأول ليُدرَك إعرابه ومعناه.

وإذا كانت الجملة الفعليّة ذات الفعل المتعدي تقوم على فعلها الرّافع النّاصب، فإنّ كثيرا من التّعابير البليغة تستبدل المشتقّات بالفعل، لذلك فإن هذا البحث ينظر في شأن واحد من هذه المشتقات وإحلاله محل فعله المتعدي وإعماله عمله، وهو المصدر.

1. المصدر: المصدر واحد من الأسماء التي تعمل عمل فعلها، وحدّه: <<اسم الحدث الجاري على فعله>>[1]، وجاء في النّحو الوافي <<هو ما يدل على معنى مجرد وليس مبدوءاً بميم زائدة ولا مختوما بياء مشدّدة زائدة بعدها تاء تأنيث مربوطة>>[2]

وقوله: معنى مجرد أي غير مقترن بزمن محدد، واحترز بقوله: وليس مبدوء بميم زائدة حتى يخرج المصدر الميمي، واحترز بقوله: ولا مختوما بياء مشددة زائدة بعدها تاء تأنيث مربوطة حتى يخرج المصدر الصّناعي، <<ويذكر المصدر بعد الفعل، ليؤدي عدة وظائف>>[3] منها التّوكيد وبيان الصّفة وبيان العدد وبيان العلة[4]، ويأتي عوضا عن فعله، فيقوم مقامه في الدّلالة، ويعمل عمله في النّحو، فإن كان من فعل لازم اكتفى بمرفوعه، وإن كان من فعل متعدّ تعدى الرّفع إلى النّصب تقول <<عجبت من ضربٍ زيدًا ومن ضربٍ زيدٌ عَمرًا>>[5]، وإن شئت حذفت التّنوين: <<عجبت من كسوةِ زيدٍ أباه>>[6]، فإنّ هذه المصادر وردت عوضا عن أفعالها المتعديّة، كأنّه قيل: عجبت من أن ضُرب زيدٌ (فزيد نائب فاعل أصله مفعول به)، عجبت من أن ضَرب زيدٌ عمرًا عجبت من أن كسا زيدٌ أباه.

لكنّ النّحاة العرب الأوائل أحاطوا إعمال المصدر عمل فعله بشروط هي أقرب إلى التّعليل الفلسفي وأبعد عن الاستعمال الكلامي الجاري بين المتخاطبين، وهي ثمانيّة[7]:

1- أن يخلفه فعل مع أَنْ أو ما[8]، والمقصود جواز <<أن يحل محله فعل من معناه مسبوقا بـ أن المصدريّة أو ما المصدريّة>>[9]، وأمثلة ذلك:

- آسفني ضربك زيدًا. — آسفني أن ضربت زيدًا.
- يؤسفني ضربك زيدًا. — يؤسفني أن تضرب زيدًا.
- يؤسفني ضربك زيدًا الآن. — يؤسفني ما تضرب زيدًا.

فالمثال الثّالث لا يجوز فيه أن ضربت لأنّ 'ضربت' ماض يخالف الحال، ولا يجوز أن تضرب لأنّ 'أن تضرب' مستقبل يخالف الحال كذلك، وإنّما يجوز ما تضرب فقط لأنّه هو الذي يفيد الحال 'الآن'.

2- ألاّ يكون مصغّرا، فلا يجوز أفزعني ضُرَيْبُكَ زيدًا، وخلافٌ بين النّحويين في ذلك على حد تعبير العلامة السّجاعي (ت1197هـ)[10]، أمّا محمّد بن علي الصّبان (ت1206هـ) فذكر أن من النّحويين من أجاز إعمال المصدر مصغرا[11].

3- ألا يكون مضمَرا، فلا يجوز: قراءتي الشّعـرَ حسنةٌ وهي النّثـرَ سيئةٌ[12]، والعلة كما أرى لا قياس فيها، إنّما أصلها مسموع العرب.

4- ألاّ يكون محدودا، فلا يجوز: يؤسفني ضَربتك زيدًا[13]. ولكن، لم لا يعمل المصدر المحدود؟ وغياب الإجابة يشبه غيابها في عدم إعمال مصدر المرة[14].

قدّم عباس حسن (ت1979م) المثال الآتي: 'إِخْذَةُ القط فريستَه مزعجة'[15]، فإذا صح إعمال إِخذة (لأنّها مصدر هيئة) فلم لا يصح: أَخذة الله المبارزين بالمعاصي مرة واحدة درس للعباد إلى يوم الميعاد. هل في هذا الشّرط معقول نتدارس حوله؟ إلاّ أن يكون رسم الأجداد.

وأضافوا إلى تلك الشّروط ألا يكون المصدر العامل مثنًى ولا جمعًا[16].

5- ألا يكون موصوفا قبل العمل، وهو ما عبر عنه ابن هشام (ت761هـ) بقوله <<ولا يُتبَع قبل العمل>>[17]، فلا يجوز: آسفني ضربُك الشّديدُ زيدًا، بل الجائز: آسفني ضربُك زيدًا الشّديدُ. فإن كان من الحسن ألاّ يفصل بين المتبوع وتابعه دخيل إلاّ لما هو أبلغ، فالأصل الوصل، فمرفوعان يُثلّثهما منصوب أقرب إلى الفطرة اللغويّة من مرفوع فمنصوب فمرفوع.

6- ألاّ يكون محذوفا، ولذلك ردوا: رحمنُ قربانًا[18] في قول الشّاعر:

هَلْ تَذْكُرُونَ إلى الدّيرَيْنِ هِجْرَتَكُم*** ومَسْحَكُم صُلْبَكُم رَحْمَنُ قُرْبَانَا

أي يا رحمنُ قربانًا، والتّقدير: قولكم يا رحمنُ قربانًا.

7- ألاّ يكون مفصولا عن معموله[19]، ولذلك ردوا قول من قال إن يَوْمَ معمول لـ رَجْعِهِ في قوله تعالى

8- ﴿ **إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ** (8) **يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ**﴾ [الطّارق/8-9].

وهذا الشّرط السّابع شبيه بالشّرط الخامس، إلاّ أنّ الخامس مخصوص بالصّفة التي اشتُرط ألا تفصل العامل عن معموله. وما لاحظته هناك ألاحظه هنا، فإن صح آسفني ضربك زيدًا بالسّوط، فلم لا يصح آسفني ضربك بالسّوط زيدًا.

9- ألا يكون مؤخّرا عن معموله[20]، فلا يجوز: يؤسفني زيدًا ضَربُكَ، وأجاز بعضهم تقديم الجار والمجرور كما في قوله تعالى ﴿**وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا**﴾ [الكهف/10].

وقد قسم أهل النّحو المصدر العامل إلى ثلاثة[21]: المضاف والمنوّن والمحلّى بـ أل.

- المضاف: وهو نوعان:

أ- مضاف إلى الفاعل كما في قوله تعالى ﴿**وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا**﴾ [الحج/40]، أي : ولولا أنّ دفع الله النّاس. <<تقول أعجبني ضربُ زيدٍ عمرًا>>[22] فالمصدر العامل ضرب أُضيف إلى زيد ومعموله المنصوب عمرا.

ب- مضاف إلى المفعول كما في قوله تعالى ﴿***وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا***﴾ [آل عمران/97]. فالمصدر حج مضاف إلى المفعول البيت لأن التّقدير: حُجَّ البيتَ أو يَحجُ البيتَ.

- **المنوّن:** كما في قوله تعالى ﴿**أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ** (14) **يَتِيمًا ذَا مَقْرَبَةٍ**﴾ [البلد/14-15] ذكرها سيبويه (ت180هـ) والمبرد (ت210هـ) في باب الإعمال[23]، وذكرها عبد القاهر (ت471هـ) في مقتصده[24] . تقول عجبت من ضربٍ زيدًا[25]. وزعم ابن هشام في 'ضربًا زيدًا' أن زيدًا ليست معمولا لـ 'ضربًا'؛ لأنّ المصدر إنّما يحل محلّه الفعل وحده، فالتّقدير اضربْ ضربًا زيدًا[26].

- **المحلّى بـ أل:** وإعماله شاذّ قياسًا واستعمالًا[27]، وممّا ورد في إعمال المحلى قول الشّاعر:

عَجِبْتُ مِن الرّزْقِ المُسِيءَ إلهُهُ***ومن تَركِ بَعضِ الصّالِحِينَ فَقِيرَا

تقول أعجبني الضّربُ زيدٌ عمرًا[28]، كما تقول عجبت من الضّرب زيدًا[29].

وإعمال المضاف أكثر من إعمال المنوّن. وإعمال المنوّن أكثر من إعمال المحلى[30]، لذلك جاء التّرتيب عند ابن مالك[31]:

بفعلِهِ المصدرُ أَلْحِقْ في العمل***مضافا أو مجرّدًا أو مَع أل

ويكثر إضافة المصدر إلى فاعله، ثم يأتي المفعول، ويقل العكس[32].

تلك هي الشّروط التي نظّرها النّحاة، وكان تنظيرهم –في بعضه–بعيدا عن الواقع اللغوي والاستخدام الذي ألفتْه الذّائقة العربيّة من القرآن الكريم والحديث الشّريف والأشعار وفصيح النّثر. إن النّظر إلى لغتنا في تداولها بين المتخاطبين يوسّع القاعدة النّحويّة لتشمل كل مُستعمَل ثبت على السّنة العرب الفصحاء، فاشتراطهم عدم التّصغير لإعمال

المصدر يخالف المُستعمَل عند قطاع من المتكلمين لذلك استدرك السّجاعي ومحمّد بن علي الصّبان على هذا الشّرط بأن بعضًا من النّحويين يُجيز إعمال المصدر المصغر وكذا اشتراطهم عدم تحديد المصدر لإعماله فإنّ المسوغ في عدم الإعمال غير ظاهر وكيف تجمع كتب النّحو في صفحة واحدة إجازة إعمال مصدر الهيئة وعدم إجازة إعمال مصدر المرة، أي أن: طِرقتُك البابَ شديدةٌ (جملة صحيحة)، وطَرقتُك البابَ شديدةٌ (جملة ليست صحيحة)، وكذلك اشتراطهم ألا يكون المصدر العامل موصوفا قبل العمل، ألا يمكن أن تقدر **'فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ'** بوصف، أي ألا يمكن عَدُّها وصفا للعامل **'إطعام'** أي إطعامٌ مُلِحٌ أو مُحوِجٌ، لأنّه إطعام في يوم اشتد فيه الجوع. وأمّا اشتراطهم ألا يكون المصدر العامل مفصولا عن معموله ورُدَّ بذلك عمل 'رجع' في **'يَوْمَ'** لفصلهما ب **'قادر'**. لكن، أَلَمْ يفصل بين العامل ومعموله في مثال المنون بأربع كلمات **'فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ'** لماذا جاز هذا ولم يجز ذلك؟

إنّ هذه الشّروط وما ظهر فيها من تعسّف فرضتْه صرامة المنهج المعياري تستدعي حركة نقديّة توجّه الدّرس النّحوي صوب الواقع اللغوي في سبيل خدمة اللغة المتداولة التي تحقّق عمليّة التّبليغ من أقرب سبيل وأيسرها، لكن ذلك كلّه لا يحجُب هذه العبقريّة العقليّة عند النّحاة واللغويين العرب الأوائل، الذين فتقوا علم النّحو واستخلصوه من فصيح كلام العرب، فجاءت هذه الشّروط ثمرة فكريّة لذلك العقل الكبير، فإن نقدها ناقد أو قدّرها مقدِّر فإن جهده لا يعدو أن يكون كلمة شكر للتراث الذي ورثه عن الأسلاف.

2. اسم المصدر: يعرض لنا اسم آخر يعمل عمل فعله، ضمّه بعضهم إلى المصدر دون تحديده، من هؤلاء ابن آجروم (ت723هـ) في متنه حين حديثه عن المصدر، قال: <<من حُسن الخُلق عونُك أخاك إذا احتاج وأدبُك أولادَك>>[33]، فتراه جعل العون والأدب مصدرين. وجعله بعضهم قسما مستقلا عن المصدر، وسبب هذا الرّيْك أن بعض كتب النّحو المصادر لم تذكره بتة، ككتاب سيبويه ومقتضب المبرد ونعني اسم المصدر وقد عرفه ابن هشام بقوله: <<اسم الجنس المنقول عن موصوفه لإفادة الحدث، كالكلام والثّواب>>[34] ويقصد ابن هشام الكلام النّائب عن التّكليم والثّواب النّائب عن الإثابة، من باب قولهم كلّم كلامًا وأثاب ثوابًا.



وإذا كان المصدر يشتمل على كل حروف فعله الماضي، أو على أكثرها لفظا أو تقديرا، فإنّ اسم المصدر هو ما ساوى المصدر في الدّلالة على معناه، وخالفه بخلوّه لفظا وتقديرا من بعض حروف عامله (الفعل أو غيره) دون تعويض[35]، ففي قولنا أعطى عطاءً، عطاءً اسم مصدر، ورأى أبو البقاء (ت616هـ) أن العطاء اسم للمعطَى، وقد استعمل بمعنى الإعطاء[36].

وذكر موسى الأحمدي (ت1999م) في معجمه طائفة غير قليلة من أسماء المصادر وعدّها مصادر حيث عطفها على المصادر الأصليّة التي لا خلاف فيها[37]. وقد ورد اسم المصدر في نص واحد مع فعله الذي أُخذ منه في حديثين شريفين متتالين الأوّل: <<من توضأ فأحسن **الوُضُوءَ**..>> والثّاني: <<من اغتسل يوم الجمعة **غُسْلَ** الجنابة...>>[38].

وإذا رأى بعض الدّارسين أن اسم المصدر يلفه غموض والأفضل العدول عنه[39] فإنّ إعماله عمل فعله أمر فرضه الواقع اللغوي.

وفي إعماله قسمه ابن هشام إلى ثلاثة[40]:

1- ما يعمل مطلقا: وهو ما بدئ بميم زائدة لغير المفاعلة كالمضرب والمقتل، وهو في الحقيقة المصدر الميمي، وإنما سمي أحيانا اسم مصدر تجوزا.

2- ما لا يعمل مطلقا: وهو ما كان من أسماء الأحداث علمًا كسبحان علمًا على التّسبيح، وحَمَادِ علمًا على الحمد.

3- ما اختُلف في إعماله: وهو ما كان اسما لغير الحدث، فاستُعمل له كالكلام فإنه أصلا اسم للملفوظ به من الكلمات، ثم نقل إلى معنى التّكليم. وذهب الكوفيون والبغداديون إلى جواز إعماله، شاهدهم قول الشّاعر[41]:

أكفرًا بعد رد الموت عني *** وبعد عطائك المئةَ الرّتاعَا

والفيصل في تحديد اسم المصدر هو دلالة الجملة، فإذا دلّ لفظ 'الكلام' على الملفوظ به فليس باسم مصدر، وإذا دلّ على معنى التّكليم فإنّه اسم مصدر، وكذا 'العطاء' في قول الشّاعر، فإذا كان اسما للمعطَى فليس باسم مصدر، وإذا دلّ على الإعطاء فهو

اسم مصدر، وحينها يعمل عمل فعله كما يعمل المصدر، وقد عمل 'عطاء' بالنّصب في الشّاهد المذكور آنفا فنصب 'المئةَ'، كأنّه قال: وبعد إعطائك المئةَ الرّتاعَ.

3. نماذج من القرآن الكريم عمل فيها المصدر بالنّصب: تتبّعتُ آيات القرآن الكريم التي عمل فيها المصدر بالنّصب فألفيتها خمس عشرة آيّة، اشتملت على ثمانيّة عشر مصدرا عمِل عمَل فعله المتعدي فرفع ونصب، أمّا المحلى بـ أل من المصادر العاملة فلم يرد في نص القرآن الكريم، وأمّا المنون فورد مرة واحدة، وجميع النّماذج وردت مضافة إلى الفاعل، سوى نموذج واحد أضيف إلى المفعول ونموذج آخر يجوز فيه الوجهان الإضافة إلى الفاعل والإضافة إلى المفعول، ويسرد هذا العمل الإنجازي هذه الآيات القرآنيّة بادئًا بما ورد المصدر فيها مضافا إلى الفاعل، لأنّه الأكثر، ثم ما ورد مضافا إلى المفعول أو محتملا الوجهين ويختم بنموذج ورد منوّنا.

3-1 المصدر المضاف إلى الفاعل: -قال الله تعالى ﴿**وَإِذْ قَالَ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ يَا قَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنْفُسَكُمْ بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلَ فَتُوبُوا إِلَىٰ بَارِئِكُمْ فَاقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ عِنْدَ بَارِئِكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ**﴾ [البقرة/54].

قدرها الإمام النّسفي (ت710هـ): باتخاذكم العجلَ معبودًا، فالمصدر نصب مفعولين: العجلَ ومعبودًا المقدر[42]. فـ 'اتخاذ' مصدرٌ عَمِلَ بالنّصب و"كم" مضاف إليه وهي في التّأويل في موضع رفع، و'الْعِجْلَ' منصوب وقع مفعولا به، والتّقدير بأن اتخذتم العجلَ[43]. وقال عبده الرّاجحي (ت2010م) <<العجلَ مفعول أول للمصدر والمفعول الثّاني محذوف تقديره: إلهًا أي باتخاذكم العجلَ إلهًا"[44]. فالعامل هو المصدر عمِل عمَل فعله فنصب مفعولا ظاهرا 'الْعِجْلَ' ونصب مفعولا مقدرا يفسره سياق المعنى وهو معبودا أو إلهًا.

- قال الله تعالى ﴿**فَإِذَا قَضَيْتُم مَّنَاسِكَكُمْ فَاذْكُرُوا اللَّهَ كَذِكْرِكُمْ آبَاءَكُمْ أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا**﴾ [البقرة/200].

كان العرب في الجاهليّة إذا حجوا وقفوا بين المسجد بمنى وبين الجبل فذكر أحدهم أباه بأحسن أفاعيله: اللهم كان يصل الرّحم، ويقري الضّيف...، فأنزل الله هذه الآيّة الكريمة[45]، فطلب الله من الحجيج إذا قضوا مناسكهم أن يذكروه ذكرا كثيرا، وإنّما شَبَّهَ

الكثرة بذكر الآباء جريًا على الصّنيع الذي كان متبَعًا، وشبه الزّمخشري (ت538هـ) هذا التّعبير فقال: <<كما تقول كذكر قريش آباءَهم **'أَوْ أَشَدَّ ذِكْرًا'** في موضع نصب عطف على **'آبَاءَكُمْ'**>>[46]. والنّاصب في هذه الآيّة هو المصدر ذكركم عمِل عمَل فعله تذكرون ومنصوبه هو المفعول به **'آبَاءَكُمْ'**، عمل فيه المصدر النّائب عن فعله تذكرون أي كما تذكرون آباءكم، فـ **'آبَاءَكُمْ'** مفعول به للمصدر المضاف إلى فاعله[47] وهو من باب إعمال المصدر المضاف إلى الفاعل.

– وقال الله تعالى ﴿**وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَٰكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ**﴾ [البقرة/251].

الشّاهد هو نصب المفعول به 'النّاسَ' بالمصدر **'دَفْعُ'** (في روايّة حفص) **و'دِفَاعُ'** (في روايّة ورش)[48]. فدَفْعُ <<مصدر مضاف إلى الفاعل، **والنّاسَ** مفعوله، **وبَعْضَهُمْ** بدل بعض من كل من **النّاسَ وبِبَعْضٍ** المفعول الثّاني تُعُديَ إليه بحرف الجر>>[49]. <<وقُرئ دفاع وهو مصدر دَفَعَ نحو كتب كتابًا، أو مصدر دَافَعَ بمعنى دَفَعَ>>[50]. والخلاصة أنّ المصدر **'دَفْعُ'** عامل بالنّصب في **'النّاسَ' و'بِبَعْضٍ'**[51] قام مقام فعله دَفَعَ كأنّه قال ولولا أنّ دَفَعَ الله النّاسَ بعضَهم ببعض.

– قال الله تعالى ﴿ **لَقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الذينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاءُ سَنَكْتُبُ مَا قَالُوا وَقَتْلَهُمُ الْأَنبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَنَقُولُ ذُوقُوا عَذَابَ الْحَرِيقِ**﴾ [آل عمران/181].

فالمصدرُ النّاصبُ منصوبَ فعلِه في الآيّة هو **'قَتْلَهُمُ'**، ومنصوبه هو المفعول به **'الْأَنبِيَاءَ'**. قال الدّرويش (ت1982م): <<الأنبياء مفعول به للمصدر الذي هو 'القتل'>>[52]، وقال الإمام الزّمخشري عن هؤلاء إنّهم <<أُصلاء في الكفر لهم فيه سوابق، وأنّ من قَتَلَ الأنبياء لم يُستبعد منه الاجتراء على مثل هذا القول>>[53]. وآخذُ من كلام الزّمخشري – زيادة على المعنى–أنّه قدّر أثناء تفسيره المصدر بالفعل وبصيغة الماضي وذكر بعده المنصوب بالمصدر على المفعوليّة صراحة (قَتَلَ الأنبياء)، وذلك غايّة البيان في ما يهدف إليه هذا البحث. والمصدر في هذه الآيّة من باب المضاف إلى الفاعل.

– قال الله تعالى ﴿ **فَبِمَا نَقْضِهِمْ مِيثَاقَهُمْ وَكُفْرِهِمْ بِآيَاتِ اللَّهِ وَقَتْلِهِمُ الْأَنْبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَقَوْلِهِمْ قُلُوبُنَا غُلْفٌ بَلْ طَبَعَ اللَّهُ عَلَيْهَا بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا** ﴾ [النّساء/155].

في هذه الآيّة الكريمة توكيد أن تحريم الطّيبات لم يكن إلاّ بنقض العهد والكفر وقتل الأنبياء[54]، فرفع عنهم الطّور بسبب نقض الميثاق[55].

أشير في البدء أن من معاني هذه الآيّة ما هو متعلّق بالآيات التي بعدها من ذكر تحريم الطّيبات، أمّا التّحليل النّحوي فيبحث في العامل النّاصب وهو المصدران نقض وقتل المضافان إلى فاعلهما ومنصوب الأوّل الميثاق ومنصوب الثّاني الأنبياء، قال الدّرويش <<الأنبياء مفعول به للمصدر وهو قتلهم>>[56]. والمتفكر يجد في الآيّة أربعة مصادر ناصبة، الأوّل **'نَقْضِهِمْ'** ومعموله المنصوب **'مِيثَاقَهُمْ'**، والثّاني **'كُفْرِهِمْ'** ومعموله المنصوب تُعْدي إليه بحرف الجر 'بِآيَاتِ'، والثّالثّ 'قَتْلِهِمُ' ومعموله المنصوب **'الْأَنْبِيَاءَ'** كأنه قال نقضوا الميثاق وكفروا الآيات وقتلوا الأنبياء، والرّابع 'قَوْلِهِمْ' ومعموله الجملة الاسميّة بعده. وما جاء في هذه الآيّة من عوامل ناصبة كان جميعه من باب إضافة المصدر إلى فاعله.

– قال الله تعالى ﴿ **وَبِكُفْرِهِمْ وَقَوْلِهِمْ عَلَىٰ مَرْيَمَ بُهْتَانًا عَظِيمًا** ﴾ [النّساء/156].

قال الإمام النّسفي <<والبهتان هو النّسبة إلى الزّنا>>[57] شاهت وجوه الكَذَبة، فلفظ **'قَوْلِهِمْ'** هو المصدر العامل عمل فعله بالنّصب، ومنصوبه هو المفعول به **'بُهْتَانًا'** عمل فيه 'قَوْلِهِمْ' لأنّه ضربٌ منه، فالبهتان ضرب من القول[58]، وفي البيان النّحوي قال الدّرويش <<بهتانا مصدر يعمل فيه القول لأنّه ضرب منه، فهو كقولهم: قَعَدَ القرفصاء. وقولك تقديره قولًا بهتانًا، فهو مفعول مطلق، وقيل: هو مصدر في موضع الحال، أي مباهتين، ولا يَبعُد جعله مفعولا به لـ **'قَوْلِهِمْ'**. فهو متضمن معنى كلام، نحو: قلت خطبةً وشعرًا>>[59]، وهذا المصدر أيضا من باب المضاف إلى فاعله، كأنّه قال: قالوا بهتانًا.

– قال الله تعالى ﴿ **وَأَخْذِهِمُ الرِّبَا وَقَدْ نُهُوا عَنْهُ وَأَكْلِهِمْ أَمْوَالَ النَّاسِ بِالْبَاطِلِ وَأَعْتَدْنَا لِلْكَافِرِينَ مِنْهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا**﴾ [النّساء/161].



والباطل هو الرّشوة وسائر الوجوه المحرمة[60]، قال أبو البقاء: <<**'أَخْذِهِمُ'** و**'أَكْلِهِمْ'** مصدران مضافان إلى الفاعل>>[61]، فهما مصدران عاملان بالنّصب، مفعول الأوّل **'الرِّبَا'** قدرت على آخره الفتحة منع من ظهورها تعذر النّطق بها، ومفعول الثّاني **'أَمْوَالَ'**. قال الدّرويش: << **'الرِّبَا'** مفعول به لـ **'أَخْذِ'** لأنّه مصدر **و'أَمْوَالَ النّاسِ'** مفعول به لـ **'أَكْلِ'**>>[62]. ويظهر المصدران العاملان النّصابان منصوبي فِعليْهما على التّوالي: يأخذون، يأكلون، أمّا مرفوعاهما فهما الضّمير المضاف إليه **'هِمْ'** في الأوّل والثّاني.

– قال الله تعالى ﴿ **فَبِمَا نَقْضِهِم مِّيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَّة يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِ** ﴾ [المائدة/13].

'مَا' مزيدة لإفادة تفخيم الأمر[63]، وقيل زائدة، لكنّها زيادة مقام أكثر، وهو من باب التّوكيد[64].

جاء في إعراب الدّرويش أن **'مِّيثَاقَهُمْ'** مفعول به للمصدر وهو النّقض[65]، العامل عمل فعله هو المصدر **' نَقْضِهِم'** وهو من باب إضافة المصدر إلى فاعله، أمّا معموله المنصوب فهو **'مِّيثَاقَهُمْ'** كأنّه قال نقضوا ميثاقهم.

– قال الله تعالى ﴿ **وَتَرَىٰ كَثِيرًا مِّنْهُمْ يُسَارِعُونَ فِي الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَأَكْلِهِمُ السّحْتَ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ** ﴾ [المائدة/62].

قال النّسفي السّحت هو الحرام[66]، وذكر أبو حيان (ت745هـ) أنّ الإثم ظاهر الكفر[67]، والشّاهد في هذه الآيّة الكريمة **'أَكْلِهِمُ'** فهو مصدر عامل عمل فعله يأكلون استدعى مرفوعا ومنصوبا، أمّا مرفوعه فهو الضّمير 'هِمُ' المضاف إليه، وأمّا منصوبه فهو المفعول به **'السّحْتَ'**. وجاء في إعراب الدّرويش أنّ **'السّحْتَ'** مفعول به للمصدر وهو أكل[68]، أي هو العامل النّاصب منصوب فعله. كأنّه قال يسارعون في الإثم والعدوان ويأكلون السّحت.

– قال الله تعالى ﴿**لَوْلَا يَنْهَاهُمُ الرَّبَّانِيُّونَ وَالْأَحْبَارُ عَن قَوْلِهِمُ الْإِثْمَ وَأَكْلِهِمُ السّحْتَ لَبِئْسَ مَا كَانُوا يَصْنَعُونَ**﴾ [المائدة/63].

فـ 'قَوْلِهِمُ' مصدر مضاف إلى الفاعل، و**'الْإِثْمَ'** مفعوله، ومثله **'أَكْلِهِمُ'** مصدر مضاف إلى الفاعل[69]، و**'السّحْتَ'** مفعوله، فعمل المصدران **'قَوْلِهِمُ'** و**'أَكْلِهِمُ'** في معموليهما

بالنّصب **'الْإِثْمَ'** و**'السّحْتَ'** وهما مفعولان[70]. فتجد مرفوع المصدر: المضاف إليه **'هم'** وأما منصوبه فهو اسم ظاهر **'الإِثْمَ'**، السّحْتَ'.

– قال الله تعالى ﴿**وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُم بِبَعْضٍ لَّهُدِّمَتْ صَوَامِعُ وَبِيَعٌ وَصَلَوَاتٌ وَمَسَاجِدُ يُذْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا**﴾ [الحج/40].

ومعنى **'دَفْعُ'** على روايّة حفص و**'دِفَاعُ'** على روايّة ورش الإظهار، أي إظهاره وتسليطه المسلمين منهم على الكافرين بالمجاهدة[71]. والصّوامع معبد الرّهبان في الصّحراء، والبِيَع معبد النّصارى، والصّلوات واحدها صلاة معربة من صلوتا بالعبريّة وهي معبد اليهود، والمساجد معبد المسلمين[72] والدّفع والدّفاع بالجهاد وإقامة الحدود[73] وهذه هي أوّل آيّة نزلت في القتال (الإذن في القتال)[74]، والمعنى: إنّ من سنّتي أن أدافع بعض النّاس ببعض[75]. ذكر العكبري أن **'دَفْعُ'** الحج كـ **'دَفْعُ'** البقرة[76]، أي أن التّفصيل النّحوي لهذه الآيّة من سورة الحج مثل ما تقدم من تفصيل نحوي في آيّة البقرة (الآيّة251)، أي أنّ **'النّاسَ'** مفعول به منصوب للمصدر دفع ودفاع المضاف إلى فاعله لفظ الجلالة **'اللَّهِ'** عمل هذا المصدر عمل فعله فكأنّه قال ولولا أنّ دفع الله النّاسَ/ ولولا أنّ دافع الله النّاسَ.

3–2 المصدر المضاف إلى المفعول:

– قال الله تعالى ﴿**إِنَّهُ عَلَىٰ رَجْعِهِ لَقَادِرٌ** (8) **يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ** ﴾ [الطّارق/8–9].

جاء في إملاء العكبري أن هناك رأيا بعدم جواز إعمال **'رجع'** في **'يَوْمَ'** للفصل بينهما بالخبر، وهناك رأي ثان على أنّ الهاء في **'رَجْعِهِ'** تعود على الماء المهين، فعلى هذا يكون منقطعا عن قوله تعالى **'يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ'** فيعمل فيه[77]. وفهم بعض الحُذَّاق أن **'يَوْمَ'** ظرف لمحذوف يدل عليه أي (يرجعه يوم تبلى السّرائر)، واعتُرِض على ذلك بأنّ فيه فصلا بين المصدر ومعموله بأجنبي (وهذا هو الشّرط الذي ذكره بعض النّحاة لإعمال المصدر عمل فعله بألاّ يكون مفصولا عن معموله)، وقيل إنّه فصل بأجنبي لكنّه على نيّة التّقديم، والمقصود أنّ المعمول هو الذي على نيّة التّقديم. وبعد أن ذكر آراء عدة وما عارضها قال في آخر المبحث: "وإذا تُؤُمِّل المعنى وما يقتضيه فصيح



كلام العرب جاز أن يكون العامل، أي أن يكون **'رَجْعِهِ'** عاملا في **'يَوْمَ'** وهي معموله المنصوب"[78].

وثمّة من رأى أنّ ضمير **'رَجْعِهِ'** عائد على الإنسان لا الماء المهين، و**'الرّجع'** من رَجَعَ المتعدي و(**يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ**) متعلق برجعه أي يرجعه يومَ... فالإعمال ظاهر والنّصب ظاهر بسبب من التّعديّة[79]. أمّا البيضاوي (ت685هـ) فاكتفى بذكر: **'يَوْمَ'** ظرف لـ **'رَجْعِهِ'**[80]، ويقصد البيضاوي أن **'يَوْمَ'** مفعول فيه معمول للمصدر **'رَجْعِهِ'** العامل عمل فعله، وهو من باب إضافة المصدر إلى مفعوله، كأنّه قال يرجعه في يوم.

وقد ذكر ابن جني (ت392هـ) في باب تجاذب المعاني والإعراب هذه الآيّة الكريمة فقال <<إن حمَلْتَه في الإعراب على النّحو التّالي: إنّه على رجعه يوم تبلى السّرائر لقادر خرقت قاعدة نحويّة، وهي ألا يفصل بين الظّرف **'يَوْمَ'** وبين ما هو متعلق به من المصدر الذي هو **'الرّجع'**، فإن كان المعنى مقتضيًا والإعراب مانعًا منه احتلتَ له بأن تُضمرَ ناصبًا يتناول الظّرف ويكون المصدر الملفوظ به دالا على ذلك الفعل. والتّقدير: يرجعه يوم تبلى السّرائر، ودلّ على رجعه يرجعه دلالة المصدر على فعله>>[81]. وتأويل أبي الفتح تأويل ذكي لطيف، فقد أقام القاعدة النّحويّة التي ترفض أن يفصل بين الظّرف المعمول ومصدره العامل فيه فاصلٌ من جهة، وأقرّ انتصاب **'يَوْمَ'** بفعل يفسره المصدر **'رَجْعِهِ'** من جهة أخرى كأنّه قال: إنّه على رجعه لقادر يرجعه يوم تبلى السّرائر. لكنّ هذا التّأويل –على ذكائه ولطفه–انطلق من كون القاعدة النّحويّة التي قعَّدها النّحاة أمرًا مقدسًا لا يجوز تصويبه بله خلخلَتُه، فما ضَرَّهُ لو قال إنّ النّحاة بمعيارهم هذا خالفوا المعيارَ الأسنَى، فما دام المصدر العامل بالنّصب قد فصل بينه وبين معموله المنصوب فاصلٌ ولو بكلمة واحدة فإنّ الأصل أن تُوسَّع القاعدة بأن يلغى شرط (ألاّ يكون المصدر العامل بالنّصب مفصولا عن معموله). وأرى أنّ فيما عرضت إغناءً وإيفاءً.

3–3 المصدر المحمول على الوجهين إضافته إلى الفاعل وإضافته إلى المفعول:

– قال الله تعالى﴿ **هَل لَّكُم مِّن مَّا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُم مِّن شُرَكَاءَ فِي مَا رَزَقْنَاكُمْ فَأَنتُمْ فِيهِ سَوَاءٌ تَخَافُونَهُمْ كَخِيفَتِكُمْ أَنفُسَكُمْ**﴾ (الرّوم/28).

العامل عمل فعله هنا هو 'خيفة' من **'خِيفَتِكُمْ'**، ومنصوبه مفعول به هو **'أنفسَ'** من **'أَنفُسَكُمْ'**، فالعامل هنا المصدر **'خِيفَتِكُمْ'**، ويجوز أن يرفع وينصب بين معموليه، فإذا انتصب الثّاني كان على تأويل رفع الضّمير، وإن ارتفع الثّاني كان على تأويل نصب الضّمير، وقد ذكر الفرّاء (ت207هـ) لطيفة فريدة في هذه الآيّة، حيث قابلها بغيرها فقال: <<نصبت الأنفس لأنّه تأويل الكاف والميم من **'خِيفَتِكُمْ'** مرفوع، ولو نَوَيْتَ في تأويلِ نصبٍ رفعتَ ما بعدها. والعرب تقول: عجبت من قيامكم أجمعون وأجمعين... ومثلها ﴿**لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ**﴾ فأوقعت الفعل من قريش على رحلةَ>>[82]، ويُستفاد من كلام الفرّاء أن المصدر **'خِيفَتِكُمْ'** يحمل على الوجهين إضافته إلى الفاعل وإضافته إلى المفعول، وجاء في إعرابها أن **'أَنفُسَكُمْ'** مفعول به للمصدر[83]، وقال الشّوكاني (ت1250هـ): قرأ الجمهور **'أَنفُسَكُمْ'** بالنّصب على أنّه معمول للمصدر المضاف إلى فاعله[84]، كأنّه قال تخافونهم كما تخافون أنفسكم.

- قال الله تعالى ﴿ **لِإِيلَافِ قُرَيْشٍ** (1) **إِيلَافِهِمْ رِحْلَةَ الشِّتَاءِ وَالصَّيْفِ** ﴾ [قريش/1-2].

الرّحلة بكسر الرّاء اسم للارتحال، وهو المسير من مكان إلى مكان بعيد، وإضافة الرّحلة إلى الشّتاء من إضافة الفعل إلى زمانه[85]، وقل عن الصّيف كما قال ابن عاشور (ت1973م) عن الشّتاء.

و**'إِيلَافِهِمْ'** بدل من إيلاف قريش، ورحلة مفعول به لـ **'إِيلَافِهِمْ'** على تقدير أن يكون من الألفة، أي أنّ إيلاف مصدر أضيف إلى مفعوله، عمل في المفعول به **'رِحْلَةَ'** بالنّصب بسبب تعديته أي أنّه مُجتلَب من فعل متعدّ، أمّا إذا كان من المؤالفة التي تعني المعاهدة فهو منصوب بنزع الخافض[86]، هذا إذا كان الفعل مُجتلَبًا من آلَفَ فكأنّه قال آلف الله القرشيين أي جعلهم يألفون رحلتين في العام، أمّا إذا كان الفعل مجتلبا من أَلِفَ فهو مضاف إلى الفاعل، فكأنّه قال أَلِفَ القرشييون رحلة. ويقول ابن خالويه (ت370هـ) ألفوا رحلة... فانتصب رحلة على المفعوليّة[87]، كما قال أبو حيان: <<رحلة اسم جنس يصلح للواحد ولأكثر، وهي مفعول به، أي ألفوا رحلةَ>>[88].

وذكر أبو البقاء أنّ رحلة معمول المصدر[89]، أي أنّ النّاصب هو **'إيلَافِ'** من **'إيلَافِهِمْ'** ومنصوبه المفعول به **'رِحْلَةَ'**، وانتصاب **'رِحْلَةَ'** إنّما كان بسبب من المصدر لا غير، لذلك قال الفراء <<ولم يختلفوا في نصب رحلةَ بإيقاع الإيلاف>>[90].

والخلاصة أن **'رِحْلَةَ'** منصوب للمصدر العامل **'إيلَافِ'**، إمّا نصبٌ مباشر إذا حُملت على معنى الألفة، أو نصبٌ بنزع الخافض إذا حُملت على معنى المعاهدة.

3-4 المصدر المنوّن:

- قال الله تعالى ﴿ **وَمَا أَدْرَاكَ مَا الْعَقَبَةُ** (12) **فَكُّ رَقَبَةٍ** (13) **أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ** (14) **يَتِيمًا ذَا مَقْرَبَةٍ** (15) **أَوْ مِسْكِينًا ذَا مَتْرَبَةٍ** ﴾ [البلد/12-16].

إن الشّاهد النّحوي في هذا النّص القرآني هو **'إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ يَتِيمًا'** لكني نقلت النّص بهذا التّوسع ليدرك المتلقي أنّ الإطعام كفكِّ الرّقبة ممّا يسهّل تجاوز تلك العقبة الكؤود، وفي تتمّة الآيّة **'مِسْكِينًا'** معطوف على المفعول محل الدّراسة، وقد ذكر ابن هشام هذه الآيّة مثالاً في معرض حديثه عن المصدر العامل المنون فقال:<<وعمله منونًا أَقْيَسُ، نحو: " **أَوْ إِطْعَامٌ فِي يَوْمٍ ذِي مَسْغَبَةٍ يَتِيمًا** ">>[91].

قال ابن خالويه: <<من قرأ **'إِطْعَامٌ'** جعله مصدرا.. **'يَتِيمًا'** مفعول به، فعند البصريين ينتصب بـ **'إِطْعَامٌ'**، لأنّ المصدر يعمل عمل الفعل وإن كان منوَّنا، وقال أهل الكوفة إذا نُوِّن أو دخلته الألف واللام صحت له الاسميّة وبطُل عمله، وإنّما انتصب **'يَتِيمًا'** عندهم بمشتق من هذا، والتّقدير: أو إطعامٌ يُطعم يتيمًا>>[92]. فالعامل النّاصب هو **'إِطْعَامٌ'** ومنصوبه **'يَتِيمًا'** مفعول به للمصدر[93]. أمّا الفرّاء فقدر المصدر بالفعل، فكأنّ الله قال: أو أطعمَ في يوم يتيمًا ذا مسغبة. وأنت ترى كيف جعل الصّفة للمفعول، فهو الذي استبدَّ به السّغَبُ[94]، والسّغب شدّة الجوع كما قال أبو فراس الحمداني (ت357هـ)[95]:

فأظمأُ حتَّى تَرتَوي البِيضُ والقَنَا ** وأَسْغَبُ حتَّى يشبعَ الذّئبُ النّسرُ

أمّا الطّاهر بن عاشور فذهب مذهبًا لغويًا نابهًا فريدًا، فقال بأنّ الله تعالى كأنّه قال: فلا فكَّ رقبةً أو أطعمَ مسكينًا[96]. ويُفهم بجلاء أنّ المفسر جعل **'رَقَبَةٍ'** مفعولا به وكذلك

'مِسْكِينًا'، وقد تقدم ذكر اليتيم في الآيّة على المسكين، لكنّ المفسر مثل بالمسكين لأنّ مراده المعنى، وقد ذكر أنّ **'إِطْعَامٌ'** مصدر عامل عمل فعله[97].

ومهما كان تنظير النّحاة الأوائل بألاّ يفصل بين المصدر العامل ومعموله فاصلٌ بكلمة كالوصف أو بأكثر منها كما في هذه الآيّة الكريمة، فإنّ ذلك التّنظير وما لابسه من تكلف يتضعضع بإزاء أقوال هؤلاء العلماء الذين جمعوا بين فقه النّحو وفقه القرآن فَهُمْ نحاة ومفسرون، وأختم بيان هذه الآيّة بقول الأخفش <<نُصب اليتيم على الإطعام>>[98]، وفي هذا غايّة البيان.

إنّ قراءة النّص القرآني، ونصوص تراثنا العربي (في فترة قرون الاستشهاد) تقدّم للعقل العربي آلة نقديّة لمراجعة تلك القوانين النّحويّة التي سنَّها النّحاة؛ لأنّ الاستعمال هو الأصل الذي تتفرع عنه قاعدة النّحو، فإذا شردت هذه القاعدة عن النّصوص الفصيحة الموثقة (خاصة القرآن الكريم) رُدَّتْ إليها، وليس العكس أن تؤوّل النّصوص لتوافق القاعدة، فنلاحظ –من هذا المنطلق– أنّ بعض الشّروط التي حددها النّحاة لإعمال المصدر بالنّصب تحتاج إلى مراجعة، لما ورد ممّا يخالفها من متداوَل كلام العرب. وليس من عرف لغوي فيما اشترط النّحاة من هذه الشّروط إلا التّعليل الذي كلفوا به كلفًا ثم لم يضرهم بعد ذلك أن لووا أعناق الآيات لتسوّغ ذلك التّعليل النّحوي.

إنّ آيات القرآن الكريم هي الأنموذج الأرقى للسان العربي المبين، وهي نماذج للاحتذاء، نُميل بها قواعد اللغة، ولا تُميلها هذه القواعد. أمّا ما قعده النّحاة فإن وافق الواقع اللغوي في آيات القرآن وفصيح كلام العرب منظومه ومنثوره فنِعِمَّا هو، وإن خالفه فهو محل الدّرس المتعمق، لعلّه من باب التّمحل والتّعسف الذي جنتْه المذاهب النّحويّة والفكريّة على النّحاة واللغويين، على أنّ جهد أولائك –على بشريّته– يبقى أمارة نباهة وبرهان ذكاء من خلال ما شيّدوا من صرح فكري في سبيل فهم القرآن وإفهامه.

- **قائمة المصادر والمراجع:**

❖ القرآن الكريم برواية الإمام ورش عن الإمام نافع.

1. أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، دار الفكر، ط3، 1974.

2. الإمام البخاري، صحيح البخاري، دار إحياء التّراث العربي، بيروت–لبنان د.ط، د.ت.

3. بدر الدّين الزّركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم دار الفكر، ط3، 1400هـ.

4. أبو بكر عبد الرّزاق الصّنعاني، تفسير عبد الرّزاق، تح: عبد المعطي أمين قلعجي، دار المعرفة، بيروت–لبنان، ط1، 1411هـ.

5. أبو بكر محمّد بن سهل بن السّراج، الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط3، 1408هـ.

6. بهجت عبد الواحد صالح، الإعراب المفصل لآيات الكتاب المرتل، دار الفكر للنشر والتّوزيع، بيروت، ط1، 1414هـ.

7. بيوض بن عمر، في رحاب القرآن، نشر جمعيّة التّراث، غردايّة–الجزائر د.ط 1417هـ.

8. ابن جني، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، دار الهدى للطباعة والنّشر بيروت–لبنان، ط2، د.ت.

9. أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، تح: لجنة من المحقّقين، دار الكتب العلمي، بيروت–لبنان، ط1، 1418هـ.

10. أبو زكرياء يحي بن زياد الفراء، معاني القرآن تح: أحمد علي نجاني ومحمّد علي النّجار، دار السّرور، بيروت–لبنان، د.ط، د.ت.

11. أبو زيد عبد الرّحمن بن صالح المكودي، شرح المكودي على ألفيّة ابن مالك تح: أحمد عبد الفتاح المكودي، دار رحاب للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، د.ط د.ت.

12. السّجاعي، حاشيّة السّجاعي على القطر، مطبعة المنار، تونس، د.ط، د.ت.

13. سعيد بن مسعدة الأخفش، معاني القرآن، تح: عبد الأمير محمّد أمين الورد عالم الكتب، بيروت، ط1، 1985.

14. سيبويه، كتاب سيبويه، تح: عبد السّلام محمّد هارون، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، مصر، ط2، 1987.

15. عباس حسن ، النّحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1986.

16. أبو العباس يزيد بن المبرد، المقتضب، تح: محمّد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت–لبنان، د.ط، د.ت.

17. عبده الرّاجحي، دروس في الإعراب، دار النّهضة العربيّة، بيروت، د.ط 1983.

18. ابن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الفكر بيروت، ط16، 1974.

19. علاء الدّين علي بن محمّد الشّهير بالخازن، تفسير الخازن، تح: عبد السّلام محمّد علي شاهين، دار الكتب العلميّة بيروت–لبنان، ط1، 1415هـ.

20. أبو فراس الحمداني، ديوان أبي فراس الحمداني، روايّة أبي عبد الله بن خالويه دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت.

21. أبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، الكشاف، تح: محمّد مرسي عامر دار الصّحف، القاهرة، د.ط، د.ت.

22. عبد القاهر الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، تح: كاظم بحر المرجان دار الرّشيد للنشر، العراق، د.ط، 1982.

23. عبد الله بن أحمد بن محمود النّسفي، مدارك التّنزيل وحقائق التّأويل، دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان، ط1، 1410هـ.

24. أبو عبد الله الحسين بن أحمد المعروف بابن خلويه، إعراب ثلاثين سورة من القرآن، تح: محمّد إبراهيم سليم، دار الهدى، عين امليلة–الجزائر، د.ط، د.ت.

25. ابن عبد الله محمّد بن محمّد بن آجروم الصّنهاجي، متن الآجروميّة في علم العربيّة، مطبعة المنار، تونس، د.ط، د.ت.

26. عبد الله يحيى الشّعبي، الكواكب الدّريّة، دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان د.ط، 1416هـ.

27. ابن مالك الأندلسي، ألفيّة ابن مالك، دار رحاب للطباعة والنّشر، الجزائر د.ط 1992.

28. محب الدّين أبو البقاء العكبري، إملاء ما من به الرّحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جميع القرآن، دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان، ط1، 1399هـ.

29. محمّد خليفة التّونسي، أضواء على لغتنا السّمحة، سلسلة كتاب العربي، مطبعة حكومة الكويت، د.ط، 1985.

30. محمّد الطّاهر بن عاشور، التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنشر، تونس د.ط، 1984.

31. محمّد بن علي الصّبان، حاشيّة محمّد بن علي الصّبان على شرح الأشموني على الألفيّة، تح: مصطفى حسين أحمد، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت د.ط، د.ت.

32. محمّد بن علي بن محمّد الشّوكاني، فتح القدير، تح: يوسف الغوش، دار المعرفة، بيروت، ط3، 1417هـ.

33. محمّد بن عيسى بن سورة التّرمذي، سنن التّرمذي، تح: عبد الرّحمن محمّد عثمان، دار الفكر، بيروت، ط2، 1403هـ.

34. محمّد أبو النّجا، حاشيّة أبي النّجا على شرح الشّيخ خالدّ على متن الآجروميّة طبع بمطبعة دار إحياء الكتب العلميّة، مصر، د.ط، د.ت.

35. محمود الألوسي البغدادي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني، دار الفكر، بيروت، د.ط، 1978.

36. محي الدّين الدّرويش، إعراب القرآن الكريم وبيانه، مؤسسة الإيمان، بيروت د.ط، د.ت.

37. مهدي المخزومي، في النّحو العربي قواعد وتطبيق، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط2، 1986.

38. موسى بن محمّد بن الملياني الأحمدي، معجم الأفعال المتعديّة بحرف، دار العلم للملايين، بيروت–لبنان، د.ط، د.ت.

39. ناصر الدّين أبو سعيد البيضاوي، أنوار التّنزيل وأسرار والتّأويل، تح: محمّد عبد الرّحمن المرعشلي، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، ط1، 1418 هـ.

40. ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، صيدا–بيروت، د.ط، د،ت.

41. ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب في معرفة كلام العرب، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الطّلائع، مصر، د.ط، 2004.

42. ابن هشام، شرح قطر النّدى وبل الصّدى، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد دار رحاب للطباعة والنّشر، الجزائر، د.ط، د،ت.

43. ابن هشام الأنصاري، شرح اللمحة البدريّة في علم اللغة العربيّة، تح: هادي نهر، مطبعة الجامعة–بغداد، د.ط، 1397هـ.

الهوامش:

[1] ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب في معرفة كلام العرب، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الطّلائع، مصر، د.ط، 2004، ص392، وينظر محمّد أبو النّجا، حاشيّة أبي النّجا على شرح الشّيخ خالدّ على متن الآجروميّة، طبع بمطبعة دار إحياء الكتب العلميّة، مصر، د.ط، د.ت، ص81.

[2] عباس حسن، النّحو الوافي، دار المعارف، القاهرة، ط7، 1986، 181/3.

[3] مهدي المخزومي، في النّحو العربي قواعد وتطبيق، مطبعة مصطفى بابي الحلبي وأولاده مصر، ط2، 1986، ص105.

[4] ينظر مهدي المخزومي، في النّحو العربي قواعد وتطبيق (مرجع سابق)، ص105–106.

[5] سيبويه، الكتاب، تح: محمّد عبد السّلام هارون، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، مصر ط2، 1987، 189/1.

[6] سيبويه، الكتاب (مرجع سابق)، 190/1.

[7] السّجاعي، حاشيّة السّجاعي على القطر، مطبعة المنار، تونس، د.ط، د.ت، ص99.

[8] ابن هشام، شرح شذور الذّهب (مرجع سابق)، ص392.

[9] عباس حسن، النّحو الوافي (مرجع سابق)، 212/3.

[10] السّجاعي، حاشيّة السّجاعي على القطر (مرجع سابق)، ص99-100.

[11] ينظر محمّد بن علي الصّبان، حاشيّة محمّد بن علي الصّبان على شرح الأشموني على الألفيّة، تح: مصطفى حسين أحمد، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت، د.ط، د.ت 291/2.

[12] السّجاعي، حاشيّة السّجاعي (مرجع سابق)، ص100.

[13] السّجاعي، حاشيّة السّجاعي (مرجع سابق)، ص100.

[14] عباس حسن، النّحو الوافي(مرجع سابق)، 228/3.

[15] عباس حسن، النّحو الوافي (مرجع سابق)، 228/3.

[16] عباس حسن، النّحو الوافي (مرجع سابق)، 217/3..

[17] ابن هشام، شرح شذور الذّهب (مرجع سابق)، ص392.

[18] السّجاعي، حاشيّة السّجاعي (مرجع سابق)، ص100.

[19] ينظر عباس حسن، النّحو الوافي (مرجع سابق)، 216/3.

[20] السّجاعي، حاشيّة السّجاعي (مرجع سابق)، ص100. وينظر ابن هشام، شرح شذور الذّهب (مرجع سابق)، ص381.

[21] السّجاعي، حاشيّة السّجاعي (مرجع سابق)، ص100.

[22] أبو العباس يزيد بن المبرد، المقتضب، تح: محمّد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب بيروت–لبنان، د.ط، د.ت، 14/1، وينظر أبو بكر محمّد بن سهل بن السّراج، الأصول في النّحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرّسالة، بيروت، ط3، 1408، 137/1، وينظر ابن عقيل، شرح ابن عقيل، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت، ط16 1974، 65/2.

[23] ينظر كتاب سيبويه (مرجع سابق)، 189/1، وينظر المبرد، المقتضب (مرجع سابق) 15/1.

[24] عبد القاهر الجرجاني، المقتصد في شرح الإيضاح، تح: كاظم بحر المرجان، دار الرّشيد للنشر، العراق، د.ط، 1410، ص564.

[25] المبرد، المقتضب (مرجع سابق)، 14/1، وينظر ابن عقيل، شرح ابن عقيل (مرجع سابق)، 65/2.

[26] ابن هشام، قطر النّدى وبل الصّدى، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، دار رحاب للطباعة والنّشر، الجزائر، د.ط، د.ت، ص265.

[27] السّجاعي، حاشيّة السّجاعي (مرجع سابق)، ص101، وينظر ابن هشام، شرح شذور الذّهب (مرجع سابق)، ص381.

[28] المبرد، المقتضب (مرجع سابق)، 15/1.

[29] ابن عقيل، شرح ابن عقيل (مرجع سابق)، 65/2.

[30] ابن هشام الأنصاري، شرح اللمحة البدريّة في علم اللغة العربيّة، تح: هادي نهر، مطبعة الجامعة، بغداد، د.ط، 1397، ص71، وينظر أبو زيد عبد الرّحمن بن صالح المكودي، شرح المكودي على ألفيّة ابن مالك، تح: أحمد عبد الفتاح المكودي، دار رحاب للطباعة والنّشر، الجزائر، د.ط، د.ت، ص110.

[31] ابن مالك الأندلسي، ألفيّة ابن مالك، دار رحاب للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر، د.ط 1992، ص39.

[32] ابن هشام الأنصاري، أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك، تح: محمّد محي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، صيدا، د.ط، د.ت، ص262.

[33] ابن عبد الله محمّد بن آجروم الصّنهاجي، متن الآجروميّة في علم العربيّة، مطبعة المنار، تونس، د.ط، د.ت، ص63.

[34] ابن هشام، شرح شذور الذّهب (مرجع سابق)، ص410.

[35] عباس حسن، النّحو الوافي (مرجع سابق)، 209/3.

[36] محب الدّين أبو البقاء العكبري، إملاء ما من به الرّحمن من وجوه الإعراب والقراءات في جيمع القرآن، دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان، ط1، 1399، 60/1.

[37] موسى بن محمّد بن مليانى الأحمدي، معجم الأفعال المتعديّة بحرف، دار العلم للملايين بيروت–لبنان، د.ط، د.ت، باب الهمزة، ص6.

[38] الإمام البخاري، صحيح البخاري، دار إحياء التّراث العربي، بيروت–لبنان، د.ط، د.ت (كتاب الجمعة)، 3/2، وينظر محمّد بن عيسى بن سورة التّرمذي، سنن التّرمذي، تح: عبد الرّحمن محمّد عثمان، دار الفكر، بيروت، ط2، 1403، رقم الحديث 496و497، 5/2.

[39] ينظر محمّد خليفة التّونسي، أضواء على لغتنا السّمحة، سلسلة كتاب العربي، مطبعة حكومة الكويت، د.ط، 1985، ص98، وينظر عباس حسن، النّحو الوافي (مرجع سابق) 221/3.

[40] ابن هشام، شرح شذور الذّهب (مرجع سابق)، ص420–421.

[41] ينظر ابن هشام، شرح شذور الذّهب (مرجع سابق)، ص422.

[42] عبد الله بن أحمد بن محمود النّسفي، مدارك التّنزيل وحقائق التّأويل، دار الكتب العلميّة بيروت–لبنان، ط1، 1410، م1، ج48/1.

[43] ينظر محي الدّين الدّرويش، إعراب القرآن الكريم وبيانه، مؤسّسة الإيمان، بيروت، د.ط د.ت، 103/1.

[44] عبده الرّاجحي، دروس في الإعراب، دار النّهضة العربيّة، بيروت، د.ط، 1983، 72/3.

[45] أبو زكرياء يحي بن زياد الفراء، معاني القرآن، تح: أحمد علي نجاني ومحمّد علي النّجار، دار السّرور، بيروت–لبنان، د.ط، د.ت، 122/1.

[46] أبو القاسم محمود بن عمر الزّمخشري، الكشاف، تح: محمّد مرسي عامر، دار الصّحف القاهرة، د.ط، د.ت، 350/1.

[47] الدّرويش، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 298/2.

[48] الدّرويش، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 374/2.

[49] أبو البقاء العكبري، إملاء ما من به الرّحمن (مرجع سابق)، 61/1.

[50] أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، تح: لجنة من المحققين، دار الكتب العلميّة، بيروت– لبنان، ط1، 1418، 278/2.

[51] ينظر عبد الله يحي الشّعبي، الكواكب الدّريّة، دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان، د.ط 1416، 592/2.

[52] الدّرويش، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 121/4.

[53] الزّمخشري، الكشاف (مرجع سابق)، 217/1.

[54] النّسفي، مدارك التّنزيل (مرجع سابق)، م1، ج261/1.

[55] أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط (مرجع سابق)، 403/3.

[56] الدّرويش، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 371/6.

[57] النّسفي، مدارك التّنزيل (مرجع سابق)، م1، ج261/1.

[58] العكبري، إملاء ما من به الرّحمن (مرجع سابق)، 117/1.

[59] الدّرويش، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 372/6.

[60] النّسفي، مدارك التّنزيل (مرجع سابق)، م1، ج263/1، وينظر ناصر الدّين أبو سعيد البيضاوي، أنوار التّنزيل وأسرار التّأويل، تح: محمّد عبد الرّحمن المرعشلي، دار إحياء التّراث العربي، ط1، 1418، 136.

[61] العكبري، إملاء ما من به الرّحمن (مرجع سابق)، 117/1.

[62] الدّرويش، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 375/6.

[63] النّسفي، مدارك التّنزيل (مرجع سابق)، م1، ج275/1.

[64] بدر الدّين الزّركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر ط3، 1400، 71/3.

[65] الدّرويش، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 429/6.

[66] النّسفي، مدارك التّنزيل (مرجع سابق)، م1، ج291/1.

[67] أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط (مرجع سابق)، 532/3.

[68] الدّرويش ، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 516/6.

[69] ينظر العكبري، إملاء ما من به الرّحمن (مرجع سابق)، 128/1.

[70] الدّرويش، إعراب القرآن (مرجع سابق)، 517/6.

[71] الزّخشري، الكشاف (مرجع سابق)، 86/4.

[72] أحمد مصطفى المراغي، تفسير المراغي، دار الفكر، ط3، 1974، م6، ج116/17.

[73] علاء الدّين علي بن محمّد الشّهير بالخازن، تفسير الخازن، تح: عبد السّلام محمّد علي شاهين، دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان، ط1، 1415، 258/3.

[74] أبو بكر عبد الرّزاق الصّنعاني، تفسير عبد الرّزاق، تح: عبد المعطي أمين قلعجي، دار المعرفة، بيروت–لبنان، ط3، 1400، 34/2.



[75] بيوض بن عمر، في رحاب القرآن، نشر جمعيّة التّراث، غرداية–الجزائر، د.ط، 1417، 470/4.

[76] العكبري، إملاء ما من به الرّحمن (مرجع سابق)، 79/2.

[77] العكبري، إملاء ما من به الرّحمن (مرجع سابق)، 153/2.

[78] محمود الألوسي البغدادي، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسّبع المثاني، دار الفكر، بيروت، د.ط، 1978، 126/30–127.

[79] محمّد الطّاهر بن عاشور، التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنشر، د.ط، 1984 256/30.

[80] البيضاوي، أنوار التّنزيل (مرجع سابق)، ص794.

[81] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، دار الهدى للطباعة والنّشر، بيروت–لبنان، ط2، د.ت، 255/3–256.

[82] الفراء، معاني القرآن (مرجع سابق)، 324/2.

[83] بهجت عبد الواحد صالح، الإعراب المفصل لآيات الكتاب المرتل، دار الفكر للنشر والتّوزيع، بيروت، ط1، 1414، 104/9.

[84] محمّد بن علي بن محمّد الشّوكاني، فتح القدير، تح: يوسف الغوش، دار المعرفة بيروت ط3، 1403، 280/4.

[85] الطّاهر بن عاشور، التّحرير والتّنوير (مرجع سابق)، 557/30.

[86] الألوسي، روح المعاني (مرجع سابق)، 306/30.

[87] أبو عبد الله الحسين بن أحمد المعروف بابن خالويه، إعراب ثلاثين سورة من القرآن، تح: محمّد إبراهيم سليم، دار الهدى عين امليلة–الجزائر، د.ط، د.ت، ص213.

[88] أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط (مرجع سابق)، 516/8.

[89] أبو البقاء العكبري، إملاء ما من به الرّحمن (مرجع سابق)، 516/2.

[90] الفراء، معاني القرآن ، (مرجع سابق) 293/3.

[91] ابن هشام شرح شذور الذّهب (مرجع سابق)، ص392.

[92] ابن خالويه، إعراب ثلاثين سورة من القرآن (مرجع سابق)، 109.

[93] العكبري، إملاء ما من به الرّحمن (مرجع سابق)، 155/2.

[94] ينظر الفراء، معاني القرآن ، (مرجع سابق) 265/3.

---

[95] أبو فراس الحمداني، ديوان أبي فراس الحمداني، روايّة أبي عبد الله بن خالويه، دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت، ص159.

[96] الطّاهر بن عاشور، التّحرير والتّنوير (مرجع سابق)، 356/30.

[97] الطّاهر بن عاشور، التّحرير والتّنوير (مرجع سابق)، 358/30.

[98] سعيد بن مسعدة الأخفش، معاني القرآن، تح: عبد الأمير محمّد أمين الورد، عالم الكتب بيروت، ط1، 1985، 739/2.



إقصاء الشّاهد الشّعري لتعدّد الرّوايّة (الارتشاف أنموذجا)

The exclusion of the poetic witness to the multiplicity of the novel (EL'IIRTISHAF as a model)

أ. منصوري عبد الجليل[§]

أ. بديار البشير[**]

تاريخ الاستلام: 2020.06.21 تاريخ القبـول: 2021.07.18

ملخّص: نسعى من خلال هذه الورقة البحثيّة إلى تسليط الضّوء على جانب مهم من درسنا النّحوي العربي، وربّما يعد أهم ركن فيه، والمقصود هنا هو حجيّة الشّاهد الشّعري في النّحو؛ إذ إنّ العلل القادحة فيه كثيرة، ولعلّ أوفرها حظا، وأكثرها دورا بين القادحين تعدّد روايّة الشّاهد، السّبب الذي من شأنه إضعاف حجيّة الشّاهد، أو الذّهاب به جملة وبالرّأي الذي يستند عليه.

وقد حاولنا في هذا البحث إثارة هذا الإشكال، ومعالجته في إطار مدونة هي أهم ما أسهم به المغاربة النّحاة في الدّرس النّحوي العربي، وصاحبها أحد رجالات المغرب ذكاءً وفطنة وسبقا في ميدان اللسان العربي، بل إنّه يُعد من السّبّاقين في الدّرس اللساني عامّة، ونقصد أبا حيّان الأندلسي، وكتابه الارتشاف الذي جعل فيه، عصارة دراساته وزبدة ما وصل إليه من آراء وأفكار.

[§]جامعة عمار ثليجي، الأغواط، البريد الإلكتروني: khalifam09@hotmail.com (المؤلّف المرسل).

[**]جامعة عمار ثليجي، الأغواط، البريد الإلكتروني: hmoudati62@yahoo.fr

كلمات مفتاحيّة: الشّاهد الشّعري؛ تعدّد الرّوايّة؛ إقصاء؛ الارتشاف؛ أبو حيّان.

Abstract: This novel seeks to shed light on an important aspect of our Arabic grammar lesson, and it is perhaps the most important corner in it, and what is meant here is the authoritative poetic witness in grammar, as the ugly reasons are many, and perhaps the most fortunate, and the most important role among the guides is the multiplicity of the witness, the reason that Would weaken the authenticity of the witness, or take it as a whole and the opinion on which it is based.

We have tried in this research to raise this problem, and address it within the framework of a blog that is the most important contribution of the Moroccan grammarians in the Arab grammar lesson, and accompanied by one of the men of Morocco intelligent and acumen and a race in the field of the Arabic tongue, but he is considered one of the race in the linguistic lesson in general, and we mean Abu Hayyan Andalusian, and his book resorption which made it, the juices of his studies, and the butter of what he reached of opinions and ideas.

Keywords: Poetic witness ; Multiple novel ; Exclusion ; Al'iirtshaf ; Abu Hayyan .



1. المقدّمة: لم تكن عنايّة أسلافنا بالدّرس النّحوي نابعة من فراغ، بل حث إليها إحساس عميق بالمسؤوليّة تجاه دينهم، ذلك الإحساس الذي جعلهم يبدعون علوم اللغة عامة، وعلم النّحو خاصّة؛ فيكون هذا الأخير مأرز اللسان العربي ثم جعلوا مادة هذا العلم محصورة بين القرآن، وكلام العرب، وعلى الرّغم من قداسة القرآن الكريم إلّا أنّ الشّعر العربي كان المهيمن على شواهد النّحاة، وصاحب الظّهور في كتبهم ومدوناتهم.

ولم يكن اعتماد النّحاة على الشّاهد الشّعري اعتباطًا، بل كان قصدًا؛ إذ إنّ كتبهم تسعى إلى وصف الظّاهرة اللغويّة قبل نزول الوحي، وأثناءه، وبعده بفترة وجيزة، فكان لزاما على شواهدهم أن تركز على الشّعر العربي هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنّ الوحي يُحتج به لا له، وأمّا الشّعر العربي فيُحتج به وله، هذان السّببان وأسباب أخرى جعلت الشّاهد الشّعري غالبا في كتب النّحو.

2. الشّاهد النّحوي: الشّاهد لغة من "شَهِدَ فلان على فلان بحق فهو شاهد"[1] وهو من المشاهدة كذلك وأصلها الإخبار بما شاهد[2] دون تغيير في أصل الخبر.

واصطلاحا هو مصطلح متضمن شقين، الشّاهد أو الدّليل كما عرفه الباجي[3]: هو "الدّلالة على البرهان وهو الحجّة والسّلطان[4]" أو هو "الذي يُتوصل به إلى العلوم التّصديقيّة المطلوبة بالنّظر[5]".

أمّا الشّاهد النّحوي فهو ما يُستدل به على صحّة القاعدة النّحويّة من كلام الله عزّ وجلّ وكلام نبيه صلّى الله عليه وآله وسلّم أو فصيح كلام العرب الْمُحتج بكلامهم وعليه فالشّاهد النّحوي في مدونات النّحاة ثلاثة أقسام:

أ–القرآن الكريم ولا فرق بين قراءاته المتواترة والشّاذة عند الاحتجاج به إلاّ إذا كانت القراءة شاذة جدا لا يمكن توجيهها بحال من الأحوال؛

ب–صحيح كلام النّبي صلّى الله عليه وآله وسلّم وفي هذا خلاف بين النّحاة عريق؛

ج–فصيح كلام العرب: وهو شعر ونثر، ويُؤخذ منه مع النّظر إلى الزّمان والمكان والقائل.

3. أسباب تعدّد الرّوايّة الشّعريّة: إذ كان القرآن الكريم، والحديث النّبوي الشّريف قد تعدّدت الرّوايات فيهما، ومصدر كل منهما واحد، وكل واحد منهما نص مقدس فإن تعدّد روايات الشّعر شيء لابد منه ومن أهم أسبابه:

1.3 الاعتماد في روايّة الشّعر على المشافهة: لقد كان العرب أمة أُمِّيّة لا يكتبون ولا يحسبون[6] ، يعتمدون في حفظ آدابهم وتاريخهم وشيء من علومهم اليسيرة على الذّاكرة لا غير، وذلك راجع إلى أصل خِلقتهم، فالحفظ سجيّة فيهم، فلا نجد في عرب العصر الجاهلي أو فيمن وليهم غير حافظ إلا نادرا، فالفرد يحفظ كلام الفرد إن كان راويته، فهذا امرؤ القيس على جلالة قدره، وسبقه للشعراء ، وحمله للوائهم قد كان راويّة أبي دؤاد الإيادي[7]، " وقد كان الفرزدق على فضله في هذه الصّناعة يروي للحطيئة كثيراً، وكان الحطيئة راويّة زهير، وكان زهير راويّة أوس بن حجر وطفيل الغنوي جميعاً[8]"، كما كان الأعشى صنّاجة العرب، والمقدم في شعرهم راويّة للمسيب بن علس[9].

والقبيلة تروي للفرد إن كان من أبنائها، لتحفظ مآثرها، وتسجل أيامها، قال الشّاعر:

أَلْهَى بني تغلبٍ عنْ كلِّ مكرمةٍ قصيدةٌ قالها عمرُو بنُ كُلثومِ[10]

وهذا البيت، وإن كان في معرض الذّم فإنّه دليل على اشتغال القبيلة بروايّة شعر أبنائها، وإنشاده في كل محفل، حتى عابه من عابه بشغفهم بمعلقة عمرو، والإكثار من روايتها[11].

"وكان بنو سليط[12] يروون شعرًا لعكمص[13] ، فقال حارثة[14] يهجوهم.

أراويّة عليَّ بنو سليطٍ ... هجاءَ النّاسِ ياَلبني سليطِ

فَمَا لحمي فتأكلَهُ سليطٌ ... شبيةٌ بالذّكيِّ ولا العبيطِ"[15]

فالذّاكرة التي حفظت لنا الأشعار ذاكرتان؛ ذاكرة فرديّة وأصحابها هم رواة الشّعر من شعراء وغيرهم وذاكرة جماعيّة هي قبائل العرب، وهذه الأخيرة أدعى لتعدّد الرّوايّة الشّعريّة من سابقتها، وإن كانت سابقتها لا تسلم من ذلك أيضا، وهي أدعى إلى النّسيان وإسقاط المادة المرويّة إسقاطا تامّا، في حين أن الذّاكرة الجماعيّة أدعى لحفظ المروي وبقائه على مرّ السّنين.

2.3 تأخّر التّدوين: لقد كان العرب أبعد الأمم عن الكتابة والقراءة، وذلك لاعتمادهم الشّديد على الحفظ، فتأخر تدوينهم لعلومهم، وهذا لا يعني أنهم لم يعرفوا الكتابة مطلقًا، قال حماد الرّاويّة:" أَمرَ النّعْمَانُ فنُسِخت لَهُ أَشعارُ العَربِ فِي الطّنُوجِ يَعْنِي (الكَرارِيس) فكُتِبتْ لَهُ[16]" وفي هذا الخبر إشارة إلى ان العرب قد كتبوا في الجاهليّة.

أمّا في صدر الإسلام، فقد ازداد الاحتفال بالكتابة والاعتناء بها، وذلك لظهور الإسلام وحاجتهم إلى كتابة القرآن الكريم وحديث النّبي __عليه الصّلاة والسّلام__ قال ابن كثير:" أما كُتاب الوحي: فقد كتب له أبو بكر، وعمر، وعثمان، وعلي، والزّبير وأُبي بن كعب، وزيد بن ثابت، ومعاويّة بن أبي سفيان، ومحمّد بن مسلمة، والأرقم بن أبي الأرقم، وأبان بن سعيد بن العاص، وأخوه خالدّ، وثابت بن قيس، وحنظلة بن الرّبيع الأسيدي الكاتب، وخالدّ بن الوليد وعبد الله بن الأرقم، وعبد الله بن زيد بن عبد ربه والعلاء بن عتبة، والمغيرة بن شعبة، وشرحبيل بن حسنة[17]."

وأمّا كتابة الحديث النّبوي، فقد ذكر البيهقي أن عمر بن الخطاب أراد أن يكتب[18] آثار النّبي _عليه الصّلاة والسّلام__ فاستشار الصّحابة __رضي الله عنهم_، وفي هذا الأثر ما يدل على أن الكتابة اتسعت مساحتها عند العرب حتى صار كثير منهم يتقنها بعد أن كانوا في عهد قريب جدًا لا يحسنون منها شيئًا.

ثم ازدهرت الكتابة والتّدوين بقيام دولة المسلمين، وإنشاءُ الدّواوين والخطط أحوجَ القائمين عليها إلى كُتَّاب مَهرَة، هذا ما جعل الكتابة تصير فنا قائما على سوقه، وقد كثر طلابه، وبرز الحاذقون فيه وخاصّة في دولة بني أميّة، ثم في دولة بني العباس.

ثم ظهرت المؤلفات والمصنفات والدّواوين، ولعل من أهمها _ونريد الشّعر خاصّة_ اختيارات الرّواة، كالمفضليات، والأصمعيات، وجمهرة أشعار العرب، وعلى هذه كان تعويل النّحاة في وضعهم القواعد النّحويّة[19].

فالمفضليات لصاحبها المفضل الضّبي وقد توفي سنة 168هـ، وجمهرة أشعار العرب لصاحبها أبي زيد القرشي وقد توفي سنة 170هـ[20]، والأصمعيات لصاحبها الأصمعي وقد توفي 216هـ، هذه الدّواوين قد تأخرت جدا بالنّظر إلى بدايات الشّعر العربي، هذا التّأخر قد يجعل من روايات الشّعر تتعدّد في ذاكرة أصحابها.

3.3 تزلف الرّواة للملوك والأمراء: مازالتّ النّاس على دين ملوكها، يقولون ما تقول ملوكهم، ويسكتون عما تسكت عنه ملوكهم، وما العلماء إلا بعض النّاس، وإذا كان الملوك يبذلون المال للقراء والمحدثين ليغيروا من قراءاتهم أو حديثهم فيجدون من يطاوعهم إلى ذلك ولا يعصيهم، فكيف الشّأن برواة الأشعار وكتبة الأخبار، والظّن في هؤلاء أسوأ منه في أولئك.

قال أبو الطّيب عن خلف:" وبذل له بعض الملوك مالا عظيما خطيرا على أن يتكلم في بيت شعر شكوا فيه، فأبى ذلك وقال: لقد مضى لي في هذا مالا أحتاج أن أزيد فيه."[21]

فبذل المال من الملوك لخلف، قد يكون معه بذل المال لغيره، ورفضه الكلام في بيت مع إقراره أنه قد مضى له في هذا الشّأن ما لا يحتاج معه إلى زيادة قد يكون معه قبول غيره من الرّواة لصنع هذا والمتأمل لأخبار المؤرخين العباسيين التي يتحدثون فيها عن حكام بني أميّة يجد غرابة ونكارة تصلان ببعض الأمراء إلى حد الزّندقة والكفر ولعل ذلك حادث مما ذكرنا.

4.3 إنكار الشّعراء بعض ما ينسب إليهم: وينشأ ذلك غالبا من رهبة أو رغبة فإذا أنكر صاحب الكلام ما ينسب إليه صار عرضة لتخمين الرّواة أو صار الكلام لقًى مُطّرحا ينسبه الرّاويّة لمن شاء، قال الأصفهاني: "وجه المنصور رسولا قاصدا إلى ابن هرمة ودفع إليه ألف دينار وخِلعة ووصفه له وقال: امض إليه فإنك تراه جالسّا في موضع كذا من المسجد، فانتسبْ له إلى بني أميّة أو مواليهم، وسله أن ينشدك قصيدته الحائيّة التي يقول فيها يمدح عبد الواحد بن سليمان[22]:

وجدْنَا غالبًا كانتْ جناحًا   وكانَ أبوكَ قادمةَ الجناحِ[23]

فإذا أنشدكها فأخرجه من المسجد واضرب عنقه وجئني برأسه وإن أنشدك قصيدته اللاميّة التي يمدحني بها فادفع إليه الألف الدّينار والخِلعة، وما أراه ينشدك غيرها ولا يعترف بالحائيّة، قال: فأتاه الرّسول فوجده كما قال المنصور، فجلس إليه واستنشده قصيدته في عبد الواحد؛ فقال: ما قلت هذه القصيدة قط ولا أعرفها وإنّما نحلها إياي من يعاديني، ولكن إن شئت أنشدتك أحسن منها[24] قال: قد شئت فهات فأنشده:

سرَى ثوبَهُ عنكَ الصّبَا المتخايلُ[25] ....

فإبراهيم بن هرمة ينكر نسبة الأبيات إليه، وذلك خوفا من عقاب المنصور، وهذا يجعل الرّواة في حِلّ من نسبتها إلى من يشاؤون، وقد روى الأصفهاني خبرا مثل هذا عن الكميت بن زيد، قال فيه:" ثم أقبل[26] على الكميت فقال له: يا كميت أنت القائل:

وإلاَّ تقولُوا غيرَهَا تتعرَّفُوا نواصيَها تُرْدي بنا وهْي شُزَّبُ[27]

فقال: لا والله ولا أَتَان من أُتُن الحجاز وحشيّة"[28].

ومثل هذا كثير عند الشّعراء لا يمكن حصره أو إحصاؤه، والإشكال ليس في الإنكار لذاته، وإنّما في كون هذا الإنكار ذريعة للرواة يجعلهم ينسبون هذا الشّعر لمن يريدون ويمكن أن نسمي مثل هذه الأشعار خُلعاء الشّعر، كما أنّ للقبائل خُلعاء يخلعونهم ويتبرؤون منهم لكثرة جناياتهم على قبائلهم، فكذلك الشّعراء يخلعون بعض شعرهم ويتبرؤون منه خوفا على أنفسهم ممّا قد يجنيه عليها، وإذا خُلع هذا الشّعر كان عرضة لأن يدعيه كل شاعر، أو يُدَّعى له.

4. إقصاء الشّاهد الشّعري لتعدّد الرّوايّة: ليس غريبا على النّحاة أن يطعن بعضهم في شواهد بعض إذا قامت المناظرات بينهم، واشتدت النّزاعات على المسائل سعيا منهم إلى الانتصار لآرائهم، والطّعن في الشّاهد نوعان: طعن في الدّلالة؛ وليس هذا موضعه، وطعن في الثّبوت؛ وهذا مدار البحث، لأن الطّعن في الثّبوت يتجزأ، فيبدأ بإنكار الكلمة من البيت، وينتهي بإنكار البيت جملةً.

وفي خضم هذا الطّعن قد يُرد الشّاهد، ويسقط الرّأي المعتمد عليه إذا أصابت العلة موضع الاستشهاد، ولا تكاد تخلو مدونة نحويّة من إشارات أصحابها إلى مثل هذا، وقد أتاح لهم ذلك الأسبابُ التي أشرنا إليها آنفا، وأسبابٌ غيرها، وسنعرض فيما يأتي بعض الشّواهد التي أصابها الإقصاء لتعدّد رواياتها.

1.4 الشّاهد الأوّل قول الشّاعر[29]:

إذا كان الشّتاءُ فأدفئوني فإنَّ الشّيخَ يهدِمُهُ الشّتاءُ

احتج به أبو حيّان على مجيء كان تامة بمعنى الحدث.

البيت من البحر الوافر، وهو منسوب للرُبيع بن ضبع الفزاري[30]، وذكر البغدادي[31] له روايّة أخرى لا تقوم بها الحجة، وهي قوله:

إذا جاء الشّتاءُ فأدفئوني   فإنَّ الشّيخَ يهدِمُهُ الشّتاءُ

فيكون (الشّتاء) فاعلا و(جاء) هو العامل فيه الرّفع.

2.4 الشّاهد الثّاني قول الشّاعر[32]:

كأنَّ سبيئةً مِنْ ذاتِ رأسٍ   يكونُ مزاجَهَا عسلٌ وماءُ[33]

احتج به أبو حيّان في موضعين؛ الموضع الأول على جواز الإخبار بالمعرفة عن النّكرة بشرط الفائدة لأن الاسم في هذه الرّوايّة هو (عسل) المتأخر، والخبر هو (مزاجها) وفي الموضع الثّاني على جواز قلب التّشبيه، والتّأويل في هذه المسألة أن يُقال يكون عسلها وماؤها مزاجا.

والبيت من البحر الوافر، وهو لحسان بن ثابت –رضي الله عنه–والرّوايّة التي فيها نصب المزاج ورفع العسل واردة في الحماسة البصريّة[34]، وأمّا روايّة الدّيوان فهي برفع المزاج والعسل؛ فكأن (يكون) زائدة في الكلام.

قال ابن يعيش: "وقد رواه أبو عثمان المازنيّ (يكون مزاجُها عسلًا وماءُ) برفع (المزاج) على أنه اسمُ (يكون) وهو معرفة، و(عسلًا) الخبر، وهو نكرة على شرط الباب. و(ماءٌ) مرفوع حَمْلًا على المعنى، لأنّ كلّ شيء مازَجَ شيئًا، فقد مازَجَه الآخرُ، فصار التّقدير: ومازَجَهُ ماءٌ، أي: خالطّهُ[35]

ونقل هذه الرّوايّة –قبل ابن يعيش–المبرد[36]، وخالفه في تقدير ارتفاع (ماء) حيث قال إن ارتفاعه على تقدير: وفيه ماء؛ أي هو مبتدأ خبره محذوف.

وقد اورد البغدادي كذلك روايّة المازني هذه، وذكر أنه قد اختارها عن غيرها من الرّوايات الأخرى، وعلى هذه الرّوايّة، وروايّة الدّيوان، فلا حجة لأبي حيّان في هذا الشّاهد.

3.4 الشّاهد الثّالثّ قول الشّاعر[37]:

فَلَا واللهِ لا يُلْفَى لمَا بِي   ولا لِلِمَا بِهِمْ أبدًا دواءُ

احتج به أبو حيّان على جواز دخول حرف الجر على حرف الجر الموافق له لفظا كما دخلت اللام في هذا الشّاهد على اللام.

والبيت من البحر الوافر، قد نسبه السّيوطي[38] لمسلم بن معبد الأسدي[39]، وهو من قصيدة يقول في مطلعها:

بَكَتْ إِبِلِي وحُقَّ لَهَا البُكاءُ وفرَّقَهَا المظالمُ والعداءُ

ثم أورد البيت الذي احتج به أبو حيّان بروايّة أخرى، وهي قوله[40]:

فلَا واللهِ لا يُلفى لما بي وما بِهِمُ مِنَ البَلْوَى دواءُ

وهكذا اورده البغدادي[41]، وقال هي روايّة المبارك بن ميمون في كتابه منتهى الطّلب. وعلى هذه الرّوايّة فلا شاهد في البيت.

4.4 الشّاهد الرّابع قول الشّاعر[42]:

طَلَبُوا صُلْحَنا ولاتَ أوانٍ فأجبْنا أنْ ليسَ حين بَقَاءِ[43]

احتج به أبو حيّان على جواز خفض أسماء الزّمان بـ (لاتَ).

والبيت من البحر الخفيف وهو لأبي زبيد الطّائي، وقد أورده أبو جعفر النّحّاس[44] عند حديثه عن (لات) في سورة (ص)، وقال: لا حجة لهم فيه؛ لأنه يُوقف عليه ولاتَ أوانٍ، فكأنه جعل الوقف علة الكسر، ثم قال إن فيه تقديران: من ذلك أن فيه مضمرا؛ أي ولاتَ حينَ أوانٍ.

والتّقدير الثّاني: ولاتَ حينَ أوانِنَا، فحذف المضاف إليه، فوجب أن لا يُعرب، فكسره لالتّقاء السّاكنين.

ثم قال النّحّاس إن البيت مُولَّد لا يُعرف قائله، ولا تصح به الحجّة، وفي هذا رد لشاهد أبي حيّان.

كما أنّ النّحّاس[45] نقل عن محمّد بن يزيد –وأظنه المبرد–روايّة أخرى للبيت وهي برفع أوان، وعلى هذا كذلك فلا شاهد في البيت.

5.4 الشّاهد الخامس قول الشّاعر[46]:

على مُستقلٍّ للنوائبِ والحربِ أخاهَا إذا كانتْ غضابَا[47]

احتج به أبو حيّان على أن الوصف إذا قُطع جاز اختلاف التّابع والمتبوع في التّعريف والتّنكير، فـ (مستقل) نكرة، وصفته المقطوعة عنه وهي (أخاها) معرفة.

وهذا الشّاهد ملفق[48] من بيتين من البحر الطّويل، وهما:

ترى الحَلَقَ المَاذِيَّ تَجْرِي فُضولهُ   على مُستخِفٍّ بالنّوائبِ والحربِ

وأما البيت الثّاني فروايته على خلاف ما أورد أبو حيّان، وهي قوله:

أخوها إذا شالتّ عَضُوضًا سما لها على كّل حالٍ منْ ذلولٍ ومنْ صعبِ

فـ (أخوها) في البيت الثّاني مبتدأ وضمير الغائبة المتصل به يعود على (الحرب) وخبر المبتدأ جملة (سما لها)، وعلى هذه الرّوايّة فلا شاهد في هذين البيتين .

6.4. الشّاهد السّادس قول الشّاعر[49]:

ومَا لَهُ منْ مجدٍ تليدٍ ومَا لَهُ   منَ الرّيحِ حظٌّ لا الجنوبِ ولا الصّبَا[50]

احتج به أبو حيّان على جواز اختلاس[51] حركة الضّمير المذكر الغائب المتحرك بغير حاجز في اللفظ عند اضطرار الشّاعر إلى ذلك، وهو يريد هاء الضّمير المتصلة بلام الجر في أوّل البيت.

والبيت من البحر الطّويل، وهو للأعشى ميمون بن قيس، في ديوانه بروايّة أخرى يقول فيها:

وما عِنْدَهُ مجدٌ تليدٌ ولا له   من الرّيح فضل لا الجنوب ولا الصّبا

فهاء الضّمير في (عنده) موصولة بالواو، وعلى هذه الرّوايّة فلا حجة لأبي حيّان.

7.4 الشّاهد السّابع قول الشّاعر[52]:

فقلتُ ادعُ أخرَى وارفعِ الصّوتَ جهرةً   لعلَّ أبِي المغوارِ منكَ قريبُ[53]

احتج به أبو حيّان على جواز الجر بـ (لعلَّ)، وقال هي لغة.

والبيت من البحر الطّويل، وهو منسوب لكعب بن سعد الغنوي، وقد أورده أبو زيد الأنصاري بروايّة أخرى، وهي قوله[54]:

فقلتُ ادعُ أخرى وارفع الصّوت دعوةً   لعلّ أبَا المغوار منك قريب

ثم قال أبو زيد: "والرّوايّة المشهورة التي لا اختلاف فيها: لعل أبا المغوار منك قريب، يعني أخاه[55] "

ثم نقل روايّة أخرى، وهي قوله: لعًا [56] لأبي المغوار منك قريب[57]، فـ (لعًا) رفع بالابتداء، ولأبي المغوار الخبر.

وعلى هذين الرّوايتين فلا حجة لأبي حيّان في هذا الشّاهد.

8.4 الشّاهد الثّامن قول الشّاعر[58]:

فبِتُّ كأنَّ العائداتِ فرشْنَني هَرَاسًا بِهِ يُعلى فراشِي ويقشبُ[59]

احتج به أبو حيّان على أن الفعل (فَرَشَ) تعدّى بنفسه دون اللام، وقال هي ضرورة شعر.

والبيت من البحر الطّويل، وهو للنابغة الذّبياني، إلا أن روايّة الدّيوان كالآتي:

فبت كأن العائدات فرشن لي هَرَاسا به يُعلى فراشي ويقشبُ

فالفعل (فرش) على هذه الرّوايّة يتعدّى باللام، وعلى ذلك فلا حجة فيه.

9.4 الشّاهد التّاسع قول الشّاعر[60]:

فقلتُ أَيَا رَباهِ أولُ سُؤلَتِي لنفسيَ ليلى ثمَّ أنتَ حسيبُها[61]

احتج به أبو حيّان على جواز كسر هاء السّكت عند الوصل.

والبيت من البحر الطّويل، وهو لمجنون ليلى في ديوانه بروايّة أخرى يقول فيها:

وناديتُ يا رحمنُ أولُ سُؤْلتي لنفسيَ ليلى ثمَّ أنتَ حسيبُها

وعلى هذه الرّوايّة فلا شاهد في هذا البيت.

10.4 الشّاهد العاشر قول الشّاعر[62]:

وما حلَّ سعديٌّ غريبًا ببلدةٍ فينسب إلا الزّبرقانُ لهُ أبُ

احتج به أبو حيّان على جواز مجيء الحال من النّكرة.

والبيت من البحر الطّويل، وهو منسوب للّعين المنقري،[63] إلاّ أنّ البغدادي في الخزانة ساقه بروايّة أخرى، وهي قوله:

وما حلّ سعدي غريبٌ ببلدة فينسب إلاّ الزّبرقان له أبُ

برفع (غريب) ليكون وصفا لـ (سعدي)، وبروايّة الرّفع في موضع الشّاهد أورده الشّاطبي[64] قبل ذلك وبهذه الرّوايّة لا تكون الحجة.

11.4 الشّاهد الحادي عشر قول الشّاعر[65]:

دِيارَ ميّة إذ ميٌّ مساعفةٌ   ولا يَرى مثلَها عُجْمٌ ولا عربُ[66]

احتج به أبو حيّان على وجوب إضمار العامل، فكأنه قال: أذكر ديار ميّة، وهو يحذف الفعل لكثرة ذلك في كلامهم.

والبيت من البحر البسيط، وهو لذي الرّمة في ديوانه بالرّفع في قوله: ديارُ ميّة على أنها مبتدأ مؤخر، وخبره شبه جملة في البيت الذي يسبقه؛ إذ يقول[67]:

بجانبِ الزّرْقِ لم تطمسْ معالمَهَا   دوارجُ المُورِ والأمطارُ والحقبُ

فلا حجة في هذه الرّوايّة.

12.4 الشّاهد الثّاني عشر قول الشّاعر[68]:

سيروا بني العمِّ فالأهوازُ موعدُكُمْ   ونهرُ تيرى فلا تَعْرِفْكُمُ العربُ[69]

احتج به أبو حيّان على جواز حذف الإعراب من الحرف الصّحيح عند الضّرورة وذلك عند حذف ضمة الفاء في الفعل (تعرفكم) وجعلها سكونا بغير جازم.

والبيت من البحر البسيط، وهو لجرير في ديوانه يهجو به بني العم لما أعانوا عليه الفرزدق، وروايته هكذا:

سيروا بني العمِّ فالأهوازُ منزلكم   ونهرُ تيرى فلم تَعْرِفْكُمُ العربُ

وعلى هذه الرّوايّة فالفعل مجزوم بـ (لم)، وبذلك فلا حجة في هذه الرّوايّة.

13.4 الشّاهد الثّالثّ عشر قول الشّاعر[70]:

وقد جعلتْ نفسي تطيبُ لِضَغْمَةٍ   لِضَغْمِهِمَاهَا يَقْرَعُ العظمَ نابُها

احتج به أبو حيّان على جواز اتصال الضّميرين الغائبين إن لم يشتبها لفظا والضّميران المتصلان في هذا البيت هما: (هِما) يعود على غائبين، وضمير (ها) يعود على الضّغمة، ومعناها العضة، والأصل أن يُقال: لضغمهما إياها.

والبيت من البحر الطّويل، وهو منسوب للقيط بن مرة الأسدي[71] في الحماسة البصريّة[72]، وقد نسبه بدر الدّين العيني[73] إلى المغلس بن لقيط الأسدي، إلاّ أنّه ساقه بروايّة أخرى، وهي قوله:

وقد جعلتْ نفسي تهم بِضَغْمَةٍ   على عَلِّ غيظٍ يَقْسمُ العظمَ نابُها



ثم قال: "هكذا رواه أبو عمرو في كتاب الحروف له"، وروايّة أبي عمرو مقدمة على روايّة غيره؛ لتقدمه على غيره توثيقا وضبطا.

وعلى روايّة أبي عمرو هذه فلا حجة لأبي حيّان في هذا البيت.

14.4 الشّاهد الرّابع عشر قول الشّاعر[74]:

في ليلةٍ لا نرَى بهَا أحدًا يحكِي علينَا إلَّا كواكبُهَا

احتج به أبو حيّان على جواز الإبدال بالرّفع من الضّمير العائد على المستثنى المنصوب، ففي مثل قولنا: (ما أحدٌ إلا زيدًا يقول ذلك)، لا يجوز الرّفع بدلا من الضّمير المتأخر في (يقول).

والبيت من البحر المنسرح، وفي نسبته خلاف، إلا أن السّيرافي[75] قد ذكر له روايّة أخرى يقول فيها:

في ليلةٍ لا يُرَى بهَا أحدٌ يحكِي علينَا إلَّا كواكبُهَا

وعلى هذه الرّوايّة لا شاهد في البيت، لأن (كواكبُها) يكون بدلا من (أحد).

15.4 الشّاهد الخامس عشر قول الشّاعر[76]:

تدلَّتْ على حصِّ الرّؤوسِ كأنَّها كراتُ غلامٍ منْ كساءٍ مُؤَرْنَبِ[77]

احتج به أبو حيّان على زيادة الهمزة في اسم المفعول من (أَرْنَبَ) مع العلم بزيادتها في الفعل، وقد أجاز ابن سيده[78] أن يُقال: أرض مُؤَرْنِبَةٌ، وأرض مُرْنِبَة؛ وهي كثيرة الأرانب.

: والبيت من البحر الطّويل، وهو لليلى الأخيليّة في ديوانها بروايّة تقول فيها

تدلت على حص الرّؤوس كأنّها كراتُ غلام من كساء مُرَنَّب

بحذف الهمزة في موضع الشّاهد وهذا هو الأصل، وكذا كان في العربيّة كما قال ابن منظور[79]، ولا حجة في هذه الرّوايّة.

5. خاتمة: نخلص أخيرا إلى أنّ الشّاهد الشّعري على ما له من مكانة عظيمة بين الشّواهد عند النّحاة إلاّ أنّ القوادح فيه وفي حجيته عديدة، لعلّ من أهمّها تعدّد الرّوايّة والتي من شأنها أن تذهب بالشّاهد أدراج الرّياح فلا تقوم به حجّة.

ونختم بأهم ما توصلت إليه الدّراسة من نقاط:

–إنّ حجيّة الشّاهد النّحوي عموما، والشّاهد الشّعري خصوصا ليست مطلقة لا جدال فيها، بل هي متوقفة على سلامته من العلل القادحة فيه؛

–إنّ أهم علّة قد تقدح في حجيّة الشّاهد الشّعري تعدّد الرّوايّة في موضع الاستشهاد؛

–إنّ كتاب الارتشاف من أهم المدونات النّحويّة التي تحتاج إلى عنايّة وإعادة قراءة لعلنا نخلص منهما إلى تجديد في درسنا النّحوي العربي.

6. قائمة المراجع:

–إبراهيم بن هرمة القرشي، شعر ابراهيم بن هرمة، مطبوعات مجمع اللغة العربيّة د ط، دمشق: دت.

–أحمد بن يحيى بن جابر بن داود البَلَاذُري، جمل من أنساب الأشراف، دار الفكر، ط 1، بيروت: 1996م.

–البيهقي أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخراساني، المدخل إلى السّنن الكبرى، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي، د ط، الكويت: دت.

–الجاحظ عمرو بن بحر بن محبوب الكناني، البيان والتّبيين، دار ومكتبة الهلال د ط، بيروت: 1423ه.

–ابن حزم الأندلسي علي بن أحمد بن سعيد، جمهرة أنساب العرب، دار المعارف ط 7، القاهرة: 2010م.

–حسان بن ثابت الأنصاري، الدّيوان، دار الكتب العلميّة، ط2، بيروت: 1994م.

أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضّرب، تحقيق رجب عثمان محمّد، ط1، القاهرة: 1998م.

–ابن دريد الأزدي، جمهرة اللغة، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1987م.

–ابن رشيق القيرواني أبو على الحسن الأزدي، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه دار الجيل، ط 5، بيروت: 1981م.

–أبو رياش أحمد بن ابراهيم القيسي، شرح هاشميات الكميت ابن زيد الأسدي، دار عالم الكتب، ط 2 بيروت: 1986م.



–أبو زبيد الطّائي، شعر أبي زبيد الطّائي، مطبعة المعرف، د ط، بغداد: 1967م.

–أبو زيد الأنصاري، النّوادر في اللغة، دار الشّروق، ط1، بيروت: 1981م.

–ابن سلام الجمحي، طبقات فحول الشّعراء، دار المدني، د ط، جدة، د ت.

–شمس الدّين الذّهبي، سير أعلام النّبلاء، مؤسسة الرّسالة، ط3، بيروت 1405ه.

–صدر الدّين علي بن أبي الفرج بن الحسن البصري، الحماسة البصريّة، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة: 2000م.

–عبد القادر بن عمر البغدادي، شرح أبيات مغني اللبيب، دار الثّقافة العربيّة، ط2 دمشق: 1993م.

–ابن قتيبة أبو محمّد عبد الله بن مسلم الدّينوري، الشّعر والشّعراء، دار الحديث، د ط، القاهرة: 1423ه.

–ابن قدامة المقدسي، روضة النّاظر وجنة المناظر، مؤسسة الرّيان، ط2، بيروت: 2002م.

–ابن كثير أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدّمشقي: الفصول في السّيرة، دار ابن كثير (دمشق)، دار التّراث, (المدينة المنورة), ط 3، 1985م.

–ليلى الأخيليّة، الدّيوان، دار صادر، ط2، بيروت: 2010م.

–مجنون ليلى قيس بن الملوح العامري، الدّيوان، دار صادر، د ط، بيروت: دت.

–المرزباني أبو عبيد الله بن محمّد بن عمران، الموشح في مآخذ العلماء على الشّعراء دار الكتب العلميّة، ط 1، بيروت: 1995م.

–المفضل الضّبي، المفضليات، دار المعارف، ط 6، القاهرة: دت.

–ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت: 2004.

–هوميروس، الإلياذة، ترجمة سليمان البستاني، كلمات عربيّة للترجمة والنّشر، د ط القاهرة: 2011م.

–أبو الوليد الباجي، الحدود في الأصول، دار الكتب العلميّة، ط1، بيروت: 2003م.

7. الهوامش:

---

[1]ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، دار صادر، ط3، بيروت: 2004، ج8، ص152.

[2]المصدر نفسه.

[3] هو أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد التّجيبي القرطبي الباجي الأندلسي، متوفى سنة 474هـ، ينظر: شمس الدّين الذّهبي، سير أعلام النّبلاء، مؤسسة الرّسالة، ط3، بيروت 1405هـ، 18/535-545.

[4]أبو الوليد الباجي، الحدود في الأصول، دار الكتب العلميّة، ط1، بيروت: 2003 ص103.

ابن قدامة المقدسي، روضة النّاظر وجنة المناظر، مؤسسة الرّيان، ط2، بيروت: 2002 [5] ج1، ص69

[6]وهذا مصداق حديث النّبي ـــعليه الصّلاة والسّلامـــ حيث يقول:" إِنَّا أُمَّةٌ أُمِّيّة، لَا نَكْتُبُ وَلَا نَحْسُبُ..."، صحيح مسلم 761/2.

[7]بن رشيق القيرواني أبو على الحسن الأزدي، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه، دار الجيل ط 5، بيروت: 1981, 1ج، ص198.

هو أبو دؤاد الإيادي شاعر جاهلي اختلفوا في اسمه، فقال بعضهم: هو جاريّة بن الحجاج وقال الأصمعي: هو حنظلة بن شرقي. ينظر: ابن قتيبة أبو محمّد عبد الله بن مسلم الدّينوري، الشّعر والشّعراء، دار الحديث، د ط, القاهرة: 1423هـ, 231/1.

[8]المصدر السّابق.

[9] المرزباني أبو عبيد الله بن محمّد بن عمران، الموشح في مآخذ العلماء على الشّعراء، دار الكتب العلميّة، ط 1 بيروت: 1995, ص66.

المسيب بن علس شاعر جاهلي، واسمه زهير وهو خال الأعشى. ينظر: ابن سلام الجمحي طبقات فحول الشّعراء، دار المدني، د ط، جدة، د ت، 156/1.

[10] الجاحظ عمرو بن بحر بن محبوب الكناني، البيان والتّبيين، دار ومكتبة الهلال، د ط بيروت: 1423هـ, ج3، ص272.

[11] الشّعر والشّعراء، ج1، ص230.

[12] وهم من بني الحارث بن يربوع, وسليط لقب لكعب بن الحارث بن يربوع بن حنظلة بن مالك بن زيد مناة بن تميم, ينظر: ابن حزم الأندلسي علي بن أحمد بن سعيد، جمهرة أنساب العرب, دار المعارف, ط 7, القاهرة: 2010م, ص224، ص225.

[13]لم نقف له على ترجمة.

[14] هو حارثة بن بدر بن حصين بن قطن الغداني، ينظر: المصدر نفسه, 226.

[15]أحمد بن يحيى بن جابر بن داود البَلَاذُري، جمل من أنساب الأشراف، دار الفكر، ط 1 بيروت: 1996، ج12، ص194.

[16] تاج العروس, 68/6.

[17]ابن كثير أبو الفداء إسماعيل بن عمر الدّمشقي: الفصول في السّيرة، دار ابن كثير (دمشق)، دار التّراث، (المدينة المنورة)، ط 3، 1985، ص .255-256

[18]البيهقي أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخراساني، المدخل إلى السّنن الكبرى، دار الخلفاء للكتاب الإسلامي، د ط، الكويت: دت، ص407.

[19] أشار إلى هذا أحمد شاكر وعبد السّلام هارون في مقدمة تحقيقهما لكتاب المفضليات ينظر: المفضل الضّبي: المفضليات، دار المعارف، ط 6، القاهرة: دت، ص5.

[20]حدد تاريخ الوفاة لأبي زيد القرشي سليمان البستاني في مقدمته لكتاب الإلياذة ينظر: هوميروس، الإلياذة، ترجمة سليمان البستاني، كلمات عربيّة للترجمة والنّشر، د ط، القاهرة: 2011، ص156.

[21] مراتب النّحويين، 59.

[22]هو عبد الواحد بن سليمان بن هشام بن عبد الملك الأموي.

إبراهيم ابن هرمة القرشي، شعر ابراهيم ابن هرمة، مطبوعات مجمع اللغة العربيّة، د ط

[23] دمشق: دت، ص93.

[24]المصدر نفسه، 166، وتمام البيت:

.... وآذن بالبين الخليط المزايل

[25]الأغاني, 82/6.

[26] المقصود هنا أمير المؤمنين هشام بن عبد الملك بن مروان.

[27]أبو رياش أحمد بن ابراهيم القيسي، شرح هاشميات الكميت ابن زيد الأسدي، دار عالم الكتب، ط 2، بيروت: 1986، ص66.

[28] الأغاني, 12/17.

[29]أبو حيّان الأندلسي، ارتشاف الضّرب، تحقيق رجب عثمان محمّد، ط1، القاهرة: 1998م، 1153/3.

[30] الاقتضاب، 198/3.

[31] خزانة الأدب، 382/7.

[32] ارتشاف الضّرب، 1178/3، 2373/5، 2452/5.

[33]حسان بن ثابت الأنصاري، الدّيوان، دار الكتب العلميّة، ط2، بيروت: 1994م، ص 18. من قصيدة مطلعها:

عفت ذات الأصابع فالجواء إلى عذراء منزلها خلاء

[34]صدر الدّين علي بن أبي الفرج بن الحسن البصري، الحماسة البصريّة، مكتبة الخانجي ط1، القاهرة: 2000م، ج4، ص1619.

[35] شرح المفصل لابن يعيش، 173/7.

[36] المقتضب، 92/4.

[37] ارتشاف الضّرب، 2400/5.

[38] شرح شواهد المغني، 505/1.

[39] لم نقف له على ترجمة.

[40] المصدر نفسه، 506/1.

[41]عبد القادر بن عمر البغدادي، شرح أبيات مغني اللبيب، دار الثّقافة العربيّة، ط2 دمشق: 1993م، ج4، ص143.

[42] ارتشاف الضّرب، 1212/3.

[43] أبو زبيد الطّائي، شعر أبي زبيد الطّائي، مطبعة المعرف، د ط، بغداد: 1967م ص30. من قصيدة مطلعها:

خبَّرتْنا الرّكبانُ أنْ قد فخرتمْ وفرِحتم بضربةِ الْمُكَّاءِ

[44] إعراب القرآن للنحاس، 499/2.



[45] المصدر نفسه.

[46] ارتشاف الضّرب، 1908/4.

[47] في هذا الشّاهد اضطراب، فهو غير موزون، كما أنّه ملفق من عجز بيت، وصدر آخر انظر ديوان الأخطل، ص32. من قصيدة مطلعها:

لعمري لقد أسريت لا ليل عاجز بساهمة العينين طاويّة القرب

[48] الملفَّق: من لفقت بين الشّيئين أي لاءمت بينهما. ينظر: ابن دريد الأزدي، جمهرة اللغة دار العلم للملايين، ط1، بيروت، 1987م، 966/2.

[49] ارتشاف الضّر 2410.

[50] ديوان الأعشى، 9. من قصيدة يقول في مطلعها:

كفى بالذي تولينه لو تجنبا شفاءً لسقم بعدما عاد أشيبا

[51] هو النّطق بالحركة سريعة، أو النّطق ببعض الحركة، وهو ضد الاشباع.

[52] ارتشاف الضّرب، 1281/3.

[53] شرح شواهد المغني، 691/2.

[54] أبو زيد الأنصاري، النّوادر في اللغة، دار الشّروق، ط1، بيروت: 1981م، ص 218.

[55] المصدر نفسه، 219.

[56] لعاً مقصور مثل عصا ورحا، وهذه كلمة تستعملها العرب عند العثرة والسّقطة، فيقولون: لعاً لك؛ أي أنهضك الله، ففيها معنى الدّعاء، لسان العرب، 226/2.

[57] النّوادر في اللغة، ص219.

[58] ارتشاف الضّرب، ج4، ص2092.

[59] ديوان النّابغة، 55.

[60] ارتشاف الضّرب، 2390/5.

[61] مجنون ليلى قيس بن الملوح العامري، الدّيوان، دار صادر، د ط، بيروت: دت ص41. من قصيدة مطلعها:

ذكرتك حيث استأمن الوحش والتقت رفاق من الآفاق شتى شعوبها

[62] ارتشاف الضّرب، 2453/5.

[63] الكتاب، 32/3.

واللعين المنقري هو منازل ابن ربيعة من بني منقر، ويُكنى أبا أكيدر. ينظر: الشّعر والشّعراء، 490/1.

[64] شرح ألفيّة بن مالك للشاطبي، 51/6.

[65] ارتشاف الضّرب، 1476/3.

[66] ديوان ذي الرّمة، 60. من قصيدة مطلعها:

ما بال عينك منها الماء ينسكبُ   كأنّه من كلى مفريّة سربُ

[67] المصدر نفسه.

[68] ارتشاف الضّرب، 2404/5.

[69] ديوان جرير، 441/1.

[70] ارتشاف الضّرب، 936/2.

[71] لم نقف له على ترجمة.

[72] الحماسة البصريّة، 308/1.

[73] المقاصد النّحويّة، 314/1.

وقد ذكر العيني أن المغلس بن لقيط هو ابن حبيب بن خالطّ بن نضلة الأسدي، شاعر جاهلي، ينظر: المصدر نفسه.

[74] ارتشاف الضّرب، 1515/3.

[75] شرح أبيات سيبويه، 177/2.

[76] ارتشاف الضّرب، 242/1.

[77] ليلى الأخيليّة، الدّيوان، دار صادر، ط2، بيروت: 2010م، ص27. من قصيدة مطلعها. طربت وما هذا بساعة مطربِ   إلى الحي حلوا بين عاد فجبجبِ

[78] المخصّص، 100/4.

[79] لسان العرب، 235/6.



الاتّصال ودوره في إدارة جائحة كورونا

دراسة استطلاعيّة في الصّحة المدرسيّة من خلال وحدة الكشف والمتابعة

Communication and its role in managing the Corona pandemic An exploratory study in school health through the detection and follow-up unit.

د. نورة بن بوزيد‡

تاريخ الاستلام: 2021.12.23 تاريخ القبــول: 2022.03.06

ملخّص: الاتصال أحد المتطلبات الأساسيّة لقيام المؤسّسة باعتباره موردا هامًّا يساعد على اتخاذ القرارات خاصّة فيما يتعلّق بإدارة الأزمات، أصبح توظيفه صورة ملحّة نظرا لأهميّة المعلومات للوقاية أو التّقليل من أي أضرار أو خسائر. في هذا السّياق سنقف عند جائحة كورونا كوفيد 19 كأزمة وعلاقتها بالصّحة المدرسيّة المصمّمة لتعزيز صحّة التّلاميذ في السّن المدرسيّة وتعزيز صحّة المجتمع من خلال المدارس عن طريق وحدات الكشف والمتابعة، خاصّة وأنّ الصّحة المدرسيّة كجانب أساسي من جوانب التّربيّة تلقى اهتماما وعناية أفضل نسبيا في قيم الأسرة والمجتمع بمؤسّساته، وبالتّالي هدف المقال إلى تقديم رؤيّة وصفيّة تحليليّة للبعد الإستراتيجي لاتصال الأزمات وهو موضوع يتصف بالحداثة والأهميّة في الدّراسات الإعلاميّة والاتصالية. وأظهرت نتائج المقال أنّ البعد الإستراتيجي لاتصال الأزمات يتطلب وجود تخطيط مسبق للتعامل الاتصالي مع الأزمة قائم على اليّة متكاملة للتواصل مع المعنيين بالأزمة والحرص على توفير المعلومة التي تردم الفجوة المعرفيّة الطّارئة فيما يتعلّق

‡كليّة علوم الإعلام والاتصال جامعة الجزائر3، البريد الإلكتروني: benbouzid.nora8680@gmail.com(المؤلّف المرسل).

بالأزمة وحيثياتها خلال **مراحلها الثّلاثة:** نشر المعلومات، يليها تفسيرها ثم مرحلة الوقاية وضرورة تصميم علمي لاستراتيجيّة اتصاليّة للتعامل مع الأزمة.

كلمات مفتاحيّة: اتصال الأزمات، إدارة الأزمات، جائحة كورونا، الصّحة المدرسيّة.

Abstract: Since communication is one of the basic requirements for the establishment of the institution as an important resource that allows and helps to make decisions, especially with regard to crisis management, its usage has become urgent due to the importance of information to prevent or reduce any damages or losses.

In this context, we will stand at the Corona (Covid 19) pandemic as a crisis and its relationship to school health designed to enhance the health of students at school age and promote community health through schools, detection and follow-up units, especially since school health, as an essential aspect of education, receives relatively better attention and care in the values of the family, society and its institutions. Therefore, the article aims to provide a descriptive and analytical vision of the strategic dimension of crisis communication, which is a topic characterized by modernity and importance in media and communication studies. The results of the article showed that the strategic dimension of crisis communication requires a pre-planning for communication with the crisis based on an integrated mechanism for communication with those concerned with the crisis and keenness to provide information that bridges the emergency knowledge gap related to the crisis and its merits during its three stages: dissemination of information, followed by its interpretation, and then the prevention stage and the need for a scientific design of a communication strategy to deal with the crisis.

Keywords: Crisis communication; crisis management; corona pandemic; school health.



1. المقدّمة :عرفت المجتمعات البشريّة أنواعا متعدّدة من النّشاطات الإنسانيّة المستمرة المبنيّة على المشاركة والتّفاعل بين أفرادها لتنميّة وتقويّة علاقاتهم الاجتماعيّة التي تميزهم عن باقي الكائنات الأخرى. ممّا أعطى لهذه النّشاطات أهميّة كبرى حتى أصبحت بمثابة الضّرورة القصوى لاستمرار الحياة الاجتماعيّة وثرائها. وكان الاتصال أحد أبرز هذه النّشاطات وأهمها وأساس الحياة بين البشر، باعتباره يسهم في بناء وتكوين المواقف والاتجاهات وتعدّيلها. وفي وقتنا الحالي أصبح الإنسان يعيش في عالم سادت فيه مجموعة من التّحولات في مختلف المجالات، ممّا جعله عرضة لمواجهة العديد من الأزمات التي لا يمكن معرفة موعد حدوثها ولا حجمها. تمثل الأزمة خللا يؤثّر تأثيرا ماديا على الأنظمة والمؤسّسات في ظل قصور المعرفة واختلاط الأسباب بالنّتائج وتداعي الاحداث بشكل متلاحق يزيد من حدتها. وتمثل الأزمة من المنظور الاتصالي موقف يتسبب في جعل المؤسّسة محل اهتمام سلبي واسع النّطاق من وسائل الاعلام المحليّة والعالميّة. إن غياب دور الاتصال في مواكبة الأزمات قد يؤدي إلى مضاعفات ماليّة أو سياسيّة أو إنسانيّة أو اجتماعيّة أو يحدث في بعض الأحيان تزامن في الخسارات ممّا يعقد الواقع الإنساني بمختلف جوانبه. إن الحديث عن دور الاتصال هو حديث عن الإستراتيجيّة الاتصالية التي ينبغي أن ترافق الأزمة في مختلف مراحلها. بل لابد أن تسبق حدوث الأزمة. ولكي تكون الاستراتيجيّة الاتصاليّة فعالة لابد أن تأخذ في الاعتبار ثلاثة عناصر جوهريّة في خطة الاتصال أثناء الأزمات وهي: بناء العلاقات، والتّفكير الاستراتيجي، وتبادل المعلومات داخل وخارج المؤسّسة. وهذا يتطلب من المؤسسة مقدرة على صياغة تلك الاستراتيجيّة والكفاءة في تنفيذها والالتّزام بمعايير الموضوعيّة والصّدق في إنجازها. وعليه بات على الفاعلين في جميع القطاعات على مستوى المؤسسات أن يتفطنوا للأمر وأن يضعوا تخطيطا لمواجهتها. وبالتّالي أصبح اتصال الأزمة من أكثر المجالات استخداما في المؤسسات والمدخل الصّحيح والوحيد نظرا للدور الذي يلعبه قبل وأثناء وبعد الأزمة، ونظرا للأهداف التي يحققها كتحسين صورتها وسمعتها، أو الحد من الخسائر الماديّة والبشريّة بين الجماهير ذات الصّلة بالأزمة وكذا تفادي انحراف المعلومات. ويجمع الباحثون على أهميّة الاتصال باعتباره جزءا مهما في إدارة الأزمة التي تشير إلى كيفيّة التّغلب عليها باستخدام الأسلوب

الإداري العملي، باعتباره نشاط هادف يقوم على البحث للوصول إلى المعلومات اللازمة التي يمكن للإدارة من خلالها التّنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها بالقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المؤسسة.

إن اقتران الأزمة بالإدارة يعني محاولة التّحكم في الأزمة بشكل أفضل، وذلك بحسب الوظائف الإداريّة وإن دراسة الأزمة من منظور الاتصال قد تشكلت ملامحها في إطار دراسة الصّحة المدرسيّة. والغاية من توظيف الاتصال وقت الأزمات هو تفادي انحراف المعلومات، لهذا يكون من الضّروري أن يعمل الجهاز الاتصالي جنبا مع الإسترا تيجيات المتبناة لمواجهة الأزمات على المستوى العام. أمّا على مستوى المؤسسة الجزائريّة، كان للجزائر نصيب من مثل هذ الأزمات مثل أزمة جائحة كورونا التي مست أغلب المؤسسات في مختلف القطاعات ليس فقط التّجاريّة والصّناعيّة وغيرها...ولكن تعدّت ذلك لتصل إلى المؤسسات التي لا تهدف الرّبح كالثّقافيّة منها والاجتماعيّة والتّعليميّة.

هذه الأخيرة، نخص بالذّكر قطاع التّربيّة وإشكاليّة الصّحة المدرسيّة في زمن الكورونا، حيث تلعب الصّحة المدرسيّة دورا مهما في المجالات الوقائيّة والعلاجيّة وذلك من خلال مجموعة متكاملة من البرامج والخدمات والمفاهيم والمبادئ والأنظمة التي تهدف في مجملها إلى تعزيز الوضع الصّحي المدرسي ومنها تفعيل مسار التّلاميذ في التّخطيط والتّنفيذ والمتابعة للأنشطة والبرامج الصّحيّة ورفع المستوى الصّحي والبيئي للتلاميذ والمجتمع. ومقياسها يتمثل في نتاجها النّهائي. وعليه فإن الرّعاية الصّحيّة ينبغي أن تكون ركيزة أساسيّة لبناء أجيال مدركين لمسؤولياتهم نحو تحسين أحوالهم الصّحيّة والاهتمام بها عن طريق اكتساب مفاهيم جديدة تترجم الحقائق الصّحيّة الحديثة .

إن الصّحة المدرسيّة كجانب أساسي من جوانب التّربيّة تلقى اهتماما وعناية أفضل نسبيا في قيم الأسرة والمجتمع بمؤسساته. هذا الاهتمام لا يعني أن الصّحة بخير، ذلك بسبب عدم توفر ثقافة صحيّة ووعي سليم لدى الأسرة، وغلبة القواعد والطّرق التّقليديّة والشّعبيّة المتوارثة، والتّكلفة العاليّة لهذا الجانب بشكل عام ومن النّاحيّة العلاجيّة بشكل خاص، والنّقص المسجل في الأطر العلميّة الاختصاصيّة، وفي



الخدمات العلاجيّة وما تحتاجه من وسائل متطورة ومتناسبة مع النّمو السّكاني وغيرها...من بين المؤسّسات التي أوكلت لها مهمة الكشف والمتابعة في منحنى الصّحة المدرسيّة عامة وفي ظرف أزمة كوفيد 19 خاصّة، وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة بثانويّة عمر راسم بالجزائر الوسطى. وانطلاقا مما ذكر نطرح التّساؤل التّالي:

–ما دلالة البعد الاستراتيجي للاتصال خلال أزمة جائحة كورونا في وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة ؟ ولنتمكن من الاجابة عليه قد فككناه إلى مجموعة من التّساؤلات، تمثلت فيما يلي:

–ما هي أهميّة الاتصال في وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة في ظل أزمة جائحة كورونا ؟

–ماهي أنواع وسائل الاتصال المستخدمة في إدارة أزمة الجائحة ؟

–هل تم تفعيل الاتصال مع الجمهور الدّاخلي والخارجي؟

–هل يتم اختيار وتحديد الوسائل الإعلاميّة والاتصاليّة المناسبة من أجل تحقيق الرّسالة التي تساعد الجمهور على فهمها وإدراكها ؟

وتتمثل أهميّة هذه الدّراسة فيما يلي :

–إبراز البعد الاستراتيجي لاتصال الأزمات الذي يقوم على بيان و فهم المواقف وردود الأفعال تجاه الأزمة من خلال خطة مدروسة موزعة الأدوار وفقا لسيناريوهات دقيقة ذات مراحل مرسومة بعناية و إحكام؛

–محاولة سد القصور الذي يعتري الدّراسات العلميّة المتعلقة بدور الاتصال في إدارة الأزمات الصّحيّة على وجه الخصوص؛

–تستمد الدّراسة أهميتها أيضا في كونها تعالج موضوعا له وقع كبير محليا وإقليميا ودوليا حيث أن أزمة كوفيد 19 وما تسببه من خسائر بشريّة وإرهاقات نفسيّة وغيرها يمنح للدراسات العلميّة التي تعالج أبعادها قيمة مضافة من شأنها أن تفتح أفقا لتفعيل دور الاتصال في إدارة الأزمات؛

–معرفة أثار الاستراتيجيّة الاتصاليّة في التّعامل مع الأزمات سواء الطّارئة أو المتراكمة؛

– هي نظرة باحثة لتحديد العوامل المؤديّة إلى الموقف المطروح.

يمكن حصر دوافع الاهتمام باتصالات الأزمة فيما يلي:

–تزايد عدد الأزمات التي تعاني منها المنظمات والحكومات والدّول مما زاد من سخط الجماهير والمقاضاة القانونيّة لها ؛

–تزايد اهتمام وسائل الإعلام بتغطيّة الأخبار المؤثرة على الجماهير من خلال تقارير تقصي الحقائق؛

–تستقطب الأزمات اهتمام جماعات المصالح الخاصّة الذين يحاولون استثمارها لمنافعهم الشّخصيّة؛

–لا يقتصر تأثير الأزمة ومردودها السّلبي على منظمة معينة بل قد يتجاوز الى التّأثير عل قطاع كامل في الاقتصاد أو البيئة.

وعليه، تسعى إلى تحقيق الأهداف التّاليّة:

–التّنويه بضرورة تفعيل الاتصال في مختلف مراحل الأزمة؛

–محاولة إبراز دور الاتصال في التّحكم في إدارة الأزمة؛

–رصد وتشخيص أهم فجوات الاتصال في إدارة الازمة ؛

–تهيئة أسباب الحياة المدرسيّة الصّحيّة اللازمة للنمو البدني والعقلي والاجتماعي السّليم؛

–اكتساب القائمين على الصّحة المدرسيّة مهارات الاتصال والتّنفيذ والتّقويم لبرامج الصّحة المدرسيّة ؛

–ترشيد وحدة الكشف و المتابعة للصحّة المدرسيّة للمسار الصّحيح في إدارة الأزمة؛

–التّعرف على الآراء و الحقائق التي يجب أخذها في الاعتبار على ضوء أهداف الوحدة ؛

ولتحقيق هذه الأهداف التي يمكن تلخيصها في الوصول الى معرفة واقع الاتصال في وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة ودوره في إدارة جائحة كورونا في، فإن دراسة الحالة هو المنهج المناسب لها يقوم منهج دراسة الحالة على التّعمق في دراسة المعلومات في مرحلة معينة من تاريخ الوحدة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها. (أحمد بدر، 1979)

ويعتمد هذا المنهج على دراسة كل أزمة على حدي، باعتبار أنّ الازمة حالة مستقلة لها طبيعة شديدة الخصوصيّة. فرغم تشابه بعض الأزمات، إلاّ أنّه لا يمكن أن تتماثل تماثلا تاما. فباختلاف الزّمان والمكان ومحل أو موضوع الأزمة كفيل بأن يجعل كل من أزمة حالة خاصّة بذاتها. يتم في هذا المنهج تحليل شامل لكل العوامل والعناصر والمتغيرات المؤثرة فيها والمتأثرة بسلوكها، بحيث تصبح الأزمة هي الميدان البحثي ولا شيء غيرها. ومن ثمّة يتم التّعمق المتوازن في دراسة الخصائص والمتغيرات التي تتفاعل سواء بشكل متدرج أو كامل لتشكل في النّهاية إطارا لفهم سلوك حالة الدّراسة. (ماجد سلام الهدمي، 2006)

ونوع الدّراسة وطبيعة المنهج المستخدم فرض علينا استخدام مجموعة من الأدوات المناسبة التي تتماشى وطبيعة الموضوع وإمكانيات الباحث للحصول على البيانات والمعطيات التي تخدم أهداف البحث. وأن طبيعة الموضوع تتطلب منا الاستعانة بأكثر من أداة منهجيّة ولهذا الغرض اعتمدنا على الأدوات المنهجيّة مثل الملاحظة التي ِ

تعتبر من الوسائل المنهجيّة التي يعتمد عليها في جمع المادة العلميّة والحقائق من مكان إجراء الدّراسة، ذلك ان الملاحظة هي مشاهدة الظّاهرة محل الدّراسة عن كثب في إطارها المتميز ووفقا لظروفها الطّبيعيّة. ويمكن تقسيم الملاحظة الى: بسيطة منتظمة، وبالمشاركة.

لقد اقتضت الضّرورة البحثيّة استخدام الملاحظة في شكلها البسيط لجمع البيانات كما تمت تفيها والتي تحيلنا إلى معرفة مدى فعاليتها في مواجهة وإدارة الازمة قبل وثناء وقوعها. واعتمدنا أيضا على المقابلة حيث تعتبر من ضمن تقنيات جمع البيانات في العلوم الاجتماعيّة التي بفضلها يتم جمع البيانات والمعلومات بكميّة هائلة حول أراء اتجاهات، تصورات ومعايير المبحوثين. هذه الجوانب النّفسيّة والعقليّة التي يصعب التّعرف عليها وتسجيلها عن طريق الملاحظة المباشرة وحتى استمارة استبيانيّة في بعض الأحيان.

المقابلة الموجهة هي أكثر أنواع المقابلات استخداما في دراستنا. تتميز بتحديد موضوعها، محاورها وأسئلتها بشكل دقيق حسب شروط منهجيّة متعارف عليها قبل

إجراء المقابلة. تستهدف تجميع المعلومات عن أراء ومشاعر واتجاهات ودوافع المستجوب قبل إجراء المقابلة.

استخدمنا هذا النّوع في مراحل متقدمة من الدّراسة وذلك بهدف جمع معلومات حول الموضوع لإثراء البحث وتدعيم التّحليل. ولما كانت المعلومات المراد الحصول عليها دقيقة، فقد استعنا بدليل المقابلة الذي يعتبر أداة لجمع المعطيات، تبنى من أجل أن نسأل بصفة معمقة شخص أو مجموعة أشخاص صغيرة. أجرينا المقابلة مع الأفراد الفاعلة في الوحدة عينة الدّراسة وهم على التّوالي:

–السّيد خلولن عبد الوهاب – مدير الصّحة والوقاية والسّكان بمحافظة الجزائر الكبرى –

–السّيدة حياة بلقندوز– طبيبة جراحة الأسنان ورئيسة وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة

–السّيدة منى عبداللطيف – طبيبة في علم الأوبئة ومنسقة–

–السّيدة ياقوت عماري – طبيبة الصّحة المدرسيّة–

–السّيدة سميرة زنون – أخصائيّة نفسانيّة عياديّة–

–السّيدة زبيدة حبوسي – أخصائيّة نفسانيّة أرطفونيّة

.2مدخل مفاهيمي للدراسة:

1.2التّعريف الاصطلاحي للاتصال وللأزمة ولإدارتها: إنّ الاتصال هو تبادل المعلومات والأفكار والاتجاهات بين الأفراد في إطار اجتماعي وثقافي معين، مما يساعد على تحقيق التّفاعل بينهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة. وبذلك فالاتصال عمليّة يستطيع من خلالها طرفان أن يصلا إلى حال من المشاركة في فكرة أو إحساس أو تحمس لأداء شيء ما (Madeline Grafitz, 1986) .

أمّا الأزمة فهي حدث غالبا ما يتم بصورة مفاجئة وغير متوقعة أو يكون التّنويه قد تم بوقت قصير قبل وقوعه، بحيث لا يتيح الوقت المناسب لاتخاذ الإجراءات لمواجهته مما يهدد حياة الانسان والمجتمعات. (عطوي جودت، 2001) بالتّالي يشمل اتصال الأزمة كافة الأنشطة والأدوار الاتصالية التي تمارس أثناء المراحل المختلفة للأزمة

ويندرج في إطار الأنشطة الاتصالية بغض النّظر عن الوسائل والمضامين المستخدمة فيها. (فضيل دليو، 2003)

وعليه، تعتبر إدارة الأزمة نشاطا إنسانيا وجهودا منسقة ومستمرة قبل وأثناء وبعد الأزمة لتحقيق أفضل الأهداف وأفضل النّتائج عن طريق استخدام الأساليب العلميّة وممارسة الوظائف والعمليات الإداريّة من تحديد أولويات الأهداف والتّخطيط وتنظيم وتوظيف وتوجيه الموارد مع التّنسيق والرّقابة وتقييم الأداء.(فهد أحمد الشّعلان، 2002)

2.2التّعريف الاجرائي للجائحة وللصحّة المدرسيّة :الجائحة هي الانتشار العالمي لمرض جديد يشمل العديد من الدّول. يتحدى هذا المرض السّيطرة مما يفسر انتشاره دوليا. كما يشير تعريف الجائحة أيضا الى جانب سياسي عبر إيصال رسالة الى الحكومات والمنظمات في انحاء العالم بأن المرض أصبحت له تداعيات سياسيّة واجتماعيّة واقتصاديّة على نطاق عالمي. أعلنت منظمة الصّحة العالميّة أن فيروس كورونا يشكل جائحة ظهر في ديسمبر 2020. (محمّد شومان، 2002)

وفيروس كورونا هي فصيلة كبيرة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للإنسان. ومن المعروف أن عدد من فيروسات كورونا تسبب لدى البشر حالات عدوى الجهاز التّنفسي التي تتراوح حدتها من نزلات البرد الشّائعة إلى الأمراض الأشد وخامة. ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخرا مرض فيروس كورونا كوفيد19 وفي المقابل تعتبر الصّحة المدرسيّة مجموعة المفاهيم والمبادئ والأنظمة والخدمات تقدم لتعزيز صحّة الأفراد في السّن المدرسيّة وتعزيز صحّة المجتمع من خلال المدارس. وهي أيضا حالة من المعافاة الكاملة بدنيا ونفسيا واجتماعيا وعقليا. وليس مجرد انتقاء للمرض والعجز تتأثر بعوامل مختلفة منها البيولوجيّة والوراثيّة والبيئيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة وأنماط الحياة المختلفة، مع الأخذ بالاعتبار النّظرة الشّموليّة نحو التّشخيص السّليم والعلاج الفعال وطرق الوقاية المتوفرة. (عباس رشدي العماري، 1993)

3-مقاربة نظريّة لتحديد مفهوم اتصال الأزمة:

1.3اتصال الأزمات: يذهب بعض الباحثين الى تحديد اتصالات الأزمة بأنها اتصالات تجريها العلاقات العامة من مؤسسة عند حدوث الأزمة. ويتبع ذلك أن تتصف اتصالات الأزمة بكونها تجري في ظروف غير اعتياديّة أو في جو مشحون بالسّلبيّة

والعداء من قبل وسائل الإعلام. ويكون الهدف الأساسي من اتصالات الأزمة هو تخفيف حدة السّلبيّة العامة التي تغمر المؤسسة وظروف عملها والتي تهدد بالتّفاقم لتشمل تدخل أطراف أخرى الأمر الذي يهدد سمعة المؤسسة بل وبقائها. (المدير العام لمنظمة الصّحة العالميّة) وخليّة الأزمة تتكون من فريقين: فريق إداري للازمة وفريق يتكفل باتصال الأزمة يعملان بشكل متكامل ومتلاحم في الموقع الهيكلي للمؤسسة. يتولى الفريق الثّاني تجميع المعلومات وتحديد مصادرها ونشر وإذاعة هذه المعلومات في الوقت المناسب وبالوسيلة المناسبة، نحو الجمهور المناسب والمعني بالأزمة. (جميلة سليماني، 2016)

وفي المقابل يتصف فريق الإدارة بأنه جماعة صغيرة من الأفراد يجتمعون للمساعدة في التّخطيط لإدارة الأزمة، حيث يتعاظم دوره في حالة التّخطيط للأزمات الكامنة والمحتملة الحدوث. (سهام الشّجيري، 2018)

والملاحظ أن الفصل بين الخليتين أمر في غاية الصّعوبة من النّاحيّة العمليّة والتّطبيقيّة والمهم أن أفراد هاتين الخليتين تم اختيارهم وفق مجموعة من الخصائص كالمهارة، الاتزان، الذّكاء، الجديّة، الالتّزام....

من جهة أخرى يعرف اتصال الأزمة على انه مجموعة تقنيات وأفعال لمكافحة النّتائج السّلبيّة التي قد تخلفها بعض الأحداث والتي قد تسيء إلى سمعة المنظمة المعنيّة بالأزمة(Michele gabaya , 2001) .

ويعتبر اتصال الأزمة أحد مجالات الاتصال المؤسساتي إلى جانب الاتصال الدّاخلي والخارجي والعلاقات العامة.

إن اتصال الأزمات هو الأنشطة الاتصاليّة التي تتعامل مع الغموض والتّهديد الذي يحيط بالمعنيين بالأزمة ويهدف الى تهدئة حالات الاضطراب التي تجتاح الجميع أثناء الأزمة من خلال طرح الحقائق والمعلومات الخاصّة بأسباب الأزمة ودوافعها والإجراءات التي قامت بها المنظمة أو الدّولة.

وتجدر الإشارة الى أن نتائج بعض الأبحاث التي أجريت لإدارة الأزمات التي تعاني منها مؤسسات مختلفة في تزايد ملحوظ وأهم الأزمات التي استدعت تغطيّة كبيرة من وسائل الإعلام هي أزمات ناتجة عن قرارات وتصرفات إداريّة، حيث بلغت نسبتها 78



% مقابل 17% فقط بالنّسبة للأزمات القائمة على مشكلات في الإنتاج والحوادث والانفجارات. (السّيد السّعيد، 2001)

أهداف اتصال الأزمة:

يتفق جل الباحثون والمفكرون في حقل الأزمات وإدارتها على ان الاتصال يلعب دورا بالغ الأهميّة في المراحل المختلفة للأزمات. ومن هنا تنامى الاهتمام النّظري والعملي لاتصالات الأزمة والتي تتسع لكل أنماط الاتصالات ومجالاته أثناء الأزمة. وعلى الرّغم من اختلاف المؤسسات والأزمات التي تواجهها. إلا أنه يمكن تحديد أهداف الأزمة فيما يلي: (موقع الكتروني)

–منع وقوع الأزمة ان أمكن ذلك من قبل المؤسسة.

–التّصدي الفوري والفعال عند وقوع الأزمة.

–توزيع المهام والأدوار على الأجهزة المختلفة للمؤسسة.

–سرعة الاستجابة للأزمة.

–الاستفادة من مداخلات الأزمة ومخرجاتها لمنع تكرار أزمات مماثلة.

–تفعيل الاتصالات مع الجماهير الدّاخليّة والخارجيّة.

–تحقيق حدة السّلبيّة التي تغمر المؤسسة وتهدد سمعتها وصورتها.

–زيادة قدرة المؤسسة على التّعامل مع وسائل الإعلام المحليّة، الوطنيّة، الإقليميّة أو الدّوليّة.

2.3–ادارة الأزمات : مهما تعدّدت النّظرة إلى مفهوم إدارة الأزمة فهي عبارة عن تقنيّة أو أسلوب معين يستخدم عند مواجهة الحالات الطّارئة والتّعامل مع الأزمات والتّخطيط لأسلوب المواجهة بشكل مبكر بناء على الافتراضات المبنيّة على المعلومات التي تنبئ بحدوث مثل هذه الأزمات مما يساعد صانعي القرار باستشعار الأزمة قبل وقوعها ووضع الإجراءات اللازمة لمنع حدوثها.

يمكن تلخيص جوهر علم إدارة الأزمات في أنه يستند إلى أسس رئيسيّة أهمها: (قدري علي عبد المجيد، 2008) مواجهة الأزمة بفاعليّة عند حدوثها، تحليل الأزمة بعد حدوثها والاستفادة منها في الأزمات المشابهة المستقبليّة. وهناك أربعة عوامل رئيسيّة تؤثر على إدارة الأزمة:

حجم الأخطار، مدى السّيطرة على البيئة، الزّمن المتوفر للتصرف، عدد وتنوع الخيارات المتاحة.

كما أن هناك أساليب للتعامل مع الأزمة تختلف باختلاف المواقف والإمكانات وتتلخص فيما يلي:

استخدام القوة، الأسلوب التّفاوض (كحالة إضراب العمال)، الأسلوب الاستسلامي (أي قبول شروط الخصم الذي بسببه نشأت الأزمة.

الفرق بين إدارة الأزمة والإدارة بالأزمات:

وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي أن نفرق بين إدارة الأزمات والإدارة بالأزمات حيث تعتبر الأولى كيفيّة التّغلب عليها بالأدوات العلميّة وتجنب سلبياتها والاستفادة من إيجابياتها كما ذكرنا ذلك سابقا. في حين أن الإدارة بالأزمات تقوم على افتعال الأزمات وإيجادها من عدم كوسيلة للتغطيّة والتّنبيه على المشاكل القائمة.

ومن هنا يطلق على الإدارة بالأزمات علم صناعة الأزمة للتحكم والسّيطرة على الآخرين ومن أهم مواصفاتها:

الإعداد المبكر، تهيئة المسرح الأزموي، توزيع الأدوار اختيار التّوقيت المناسب لتفجرها. (محمود يوسف 2002)

ومثال على أسلوب الإدارة بالأزمات ما تقوم به الدّول الكبرى كأسلوب لتنفيذ استراتيجياتها الكبرى في الهيمنة والسّيطرة على العالم (Globalisation) ولتأكيد قوتها وفرض إرادتها وبسط نفوذها بشكل لا يفقدها أصدقاءها ولتحييد أعدائها وتدمير مصالحهم.

ترتبط عمليّة الاتصال في ظروف الأزمات بالتّقديرات الدّقيقة التي يضعها الخبراء والمتخصصين العاملين في مجال العلاقات العامة للمخاطر والفوائد المتوقعة من نشر المعلومات وبالقدر الذي تأخذ فيه هذه النّصائح للخروج من الأزمة من خلال العوامل الرّئيسيّة التي يمكن أن تضمن نجاح عمليّة الاتصال والتي تعتمد على ما يلي:

–توافر نظم إنذار مبكر وتتسم هذه النّظم بالكفاءة والدّقة والقدرة على رصد علامات الخطر وتفسيرها وتوصل هذه الإشارات إلى متخذي القرار.



-إدراك أهميّة الوقت: ونعني به المتغيرات الحاكمة في إدارة الأزمات والعنصر الوحيد الذي تشكل نذرته خطرا على إدراك الأزمة وعلى عمليّة التّعامل معها وفي اتخاذ القرارات المناسبة.

-إنشاء قاعدة من المعلومات شاملة ودقيقة وخاصّة بكافة أنشطة المؤسسة وبكافة الأزمات والمخاطر التي قد تتعرض لها وأثار ذلك على معمل أنشطتها ومواقف الأطراف المختلفة من كل أزمة.

-الخروج إلى الجمهور مباشرة بعد الإعلان عن الأزمة عبر قنوات الاتصال ووسائل الإعلام الجماهريّة لتكشف للجمهور لمستهدف الوضع الحقيقي للأزمة وما انتهت إليه.

-تعيين ناطق إعلامي رسمي متخصص في مجال العلاقات العامة قادرا على تقدير أهميتها وأثارها المختلفة ولديه القدرة على الإلمام بطرق الاتصال والحوار مع الجمهور المستهدف والتّعامل مع وسائل الاتصال والإعلام الجماهريّة.

-نظام إتصال يتميز بالكفاءة والفاعليّة.

-الاستعدّاد الدّائم لمواجهة الأزمات عن طريق تطوير القدرات العلميّة لمنع حدوث الأزمة أو مواجهتها عند تكراراها ومراجعة إجراءات الوقاية ووضع الخطط تدريب الأفراد على الأدوار المختلفة لهم.

تشكل الأزمة تهديدا حقيقيا على وجود المؤسسة وبقائها لأنها تهدم التّوقعات التي تضعها للزبائن المحتملين لها الذين يمنحونها الشّريعة الاجتماعيّة اللازمة لإنتاج السّلع والخدمات. وإذا ثبت ذلك تصبح عاجزة وتسقط منها هذه الشّرعيّة، يعتبر وجودها بغير هدف، والاتصال في هذه الحالة يؤدي إلى حل هذه الأزمة عن طريق تفعيل دور العلاقات العامة، ومن أجل إدارة أفضل من الضّروري معرفة ما يجب فعله قبل وخلال وبعد الأزمة.

3.3الصّحة المدرسيّة وأسباب ظهورها :

أصبحت الصّحة تحتل مكانة كبيرة ومتزايدة من يوم لآخر فلم يعد مفهومها يعني إصابة الجسم بالمرض بل أصبح يعني الوقاية منه . والمحافظة على الصّحة هي أحد أهداف المنظومة الصّحيّة العالميّة ومن أولويات البرامج التّنمويّة، حيث ترى الهيئة

الصّحة العالميّة OMS– بأن الصّحة هي حالة السّلامة والكفاية البدنيّة والعقليّة والاجتماعيّة الكاملة وليست خلو الفرد من المرض أو العجز.

والجدير بالذّكر أن التّربيّة الصّحيّة لا تعني مجرد نشر تعليمات الصّحة ولكنها تعرف على أنها جزء من الصّحة العامة تستهدف تعليم الأفراد ما هو معروف عن التّربيّة الصّحيّة وهي كذلك عمليّة تغيير أفكار وأحاسيس وسلوك الأفراد وتزويدهم بالخبرات اللازمة بهدف التّأثير في معلوماتهم وأبحاثهم وممارساتهم فيما يتعلق بالصّحة .

وعند الحديث عن الوعي الصّحي من المفيد القول أنه مجموع الأنشطة التّربويّة الهادفة إلى خلق وعي صحي باطلاع الأفراد على واقع الصّحة وتحذيرهم من مخاطر الأوبئة والأمراض المحدقة بالإنسان من أجل تربيّة فئات المجتمع على القيم الصّحيّة والوقائيّة المنبثقة من عقيدة المجتمع وثقافته. (ريهام علي حامد نوير، 2017)

فالوعي الصّحي إذن هو الثّقافة الصّحيّة الرّاسخة في تربيّة الفرد والتي تتيح العلاج وفق أسسه السّليمة في مثل تلك الحالات. إضافة إلى تنميّة المعرفة بالجسد والنّفس والدّاء والدّواء باستمرار لتلافي الأسباب الضّارة بالصّحة في إطار القيم الصّحيّة والوقائيّة المنبثقة من عقيدة المجتمع وثقافته.

ولبناء الوعي الصّحي ينبغي اتباع الإجراءات التّاليّة:

–ضرورة امتلاك قواعد تواصليّة وقيم صحيّة تساعد على الاستفادة من الإعلام في بناء الوعي الصّحي.

–انتقاء مصادر المعرفة الوقائيّة بالبحث عن المصادر المتخصّصة.

– تحليل المعرفة الصّحيّة وإخضاعها للتمحيص بالاهتمام بالإحصائيات دراسة وتحليلا واستقراءً واستنتاجا وحكما.

– المشاركة الإيجابيّة في الأنشطة المحسوسة الصّحيّة بالمشاركة في إحياء الأيام الصّحيّة العالميّة بالحضور والاستفسار والمساعدة.

– تصحيح السّلوك الصّحي والوقائي بأخذ العبرة وتجنب السّلوكيات المعرضة للإصابة. (هاشم حمدي رضا، 2010)



- الانفتاح على مصادر الإعلام الصّحي المتعدّدة لتكوين صورة متكاملة للمعلومات عبر مقارنة المعطيات الواردة فيها.

المدرسة آليّة للصحّة المدرسيّة:

مما لا شك فيه أن المدرسة الوسيلة الفعالة على تحسين صحّة التّلاميذ من خلال تقديم برامج تربويّة صحيّة شاملة مخططة ومفسرة ومتابعة ومستمرة، تركز على التّلميذ لتطوير التّفكير النّاقد لديه وتنميّة المسؤوليّة الفرديّة نحو صحته.

كما أنها تركز على العلاقة الدّيناميكيّة بين جوانب الحياة الفضلى بجوانبها الجسميّة والعقليّة والعاطفيّة والاجتماعيّة والرّوحيّة والبيئيّة، مستمدة قوتها من إدخال موارد المجتمع في التّعليم الصّفي. ومن هنا فالمدرسة تهدف إلى نقل الثّقافة من خلال الخبرات التّعليميّة المنظمة، كما أنها تعدّ محركات للتغيير الثّقافي بتغيير محتوى التّعليم مع احتياجات المعرفة الاجتماعيّة والقيم. (عبد الواحد علواني، 2001)

تقوم المدرسة بدور كبير في عمليّة التّربيّة الصّحيّة نظرا لتوافر المدرسين وموظفي الصّحة المدرسيّة أو البيئة المدرسيّة، الذين يتبعون عدة إجراءات صحيّة25 كالكشف الطّبي الشّامل على الأطفال قبل الدّخول المدرسي عن طريق الوحدات الصّحيّة المدرسيّة للتأكد من سلامتهم أو اكتشاف بعض الأمراض للعمل على وضع العلاج المبكر لها، وتخصيص البطاقة الصّحيّة لكل تلميذ ابتداءً من الدّخول المدرسي وطيلة حياته وفي هذا السّياق أشار الكثير من الباحثين إلى وجود جملة من الخصائص التي يجب أن تتوفر في الأهداف التّربويّة للمدرسة حتى تكون جيدة وقابلة للتطبيق أهمها أن تكون جامعة لكل نواحي شخصيّة التّلميذ، فتشمل الجانب الأخلاقي والاجتماعي والرّوحي والسّياسي والمعرفي والجسمي والحركي، حتى يتسنى للمدرسة أن تتطرق لجميع جوانب شخصيّة الفرد. وأن تتناسب الأهداف وتنسجم مع فلسفة المجتمع وتوجهاته الدّراسيّة وتقديم كل الخدمات الصّحيّة للتلميذ والعمل على إيجاد الجو الصّحي الملائم.

ظهرت الصّحة بالمؤسسات التّعليميّة في الجزائر عقب أول منشور وزاري 1983/21 يؤكد على ضرورة الالتّفات إلى صحّة الطّفل وإلى الوسط المدرسي.

أسباب ظهور الصّحة المدرسيّة:

ظهرت الصّحة المدرسيّة لعدة أسباب نذكر منها:

-يشكل التّلاميذ قطاعا كبيرا من السّكان يصل تعدّادهم حوالي ثلث السّكان بأغلب الأقطار العربيّة.

-تعدّ فترة الطّفولة فترة النّمو والتّطور السّريع بدنيا وعقليا واجتماعيا.

-تتيح المدرسة فرصة للمسح والاكتشاف المبكر للأمراض.

-يلتقي الأطفال في المدرسة ببيئات اجتماعيّة مختلفة تعرضهم لمخاطر كثيرة منها الأمراض المعديّة والمجهودات العقليّة والبدنيّة.

ومن بين الاستراتيجيات الحديثة للصحّة المدرسيّة:

-انطلاق الأنشطة من المدرسة وليس من الوحدات الصّحيّة.

-التّركيز على الخدمات الوقائيّة وعلى رأسها التّوعيّة الصّحيّة.

-إشراك الأسرة التّربويّة في صحّة التّلميذ مع التّركيز على دور المعلم.

-الاستفادة من مقدمي الخدمات الصّحيّة وإشراكهم في أنشطة الصّحة المدرسيّة.

-ترشيد الدّور العلاجي بالتّنسيق مع وزارة الصّحة.

-الاستفادة من الخبرات والموارد من المنظمات الدّوليّة في تنفيذ برامج الصّحة المدرسيّة.

تحديث القوى العاملة بالإطارات والمهارات ذات الطّابع الوقائي. (متولي علي المتولي، 2009)

وقد عرف هذا المجال تطوّرا نوعيا سنة 1993 حيث أنشأت الدّولة ما يسمى بوحدات الكشف والمتابعة لرعاية التّلميذ ومتابعته وحمايته من الأمراض يعمل في نسق نظامي يشمل المدير، هيئة التّدريس ومؤسسات خارجيّة .

4-تحليل البيانات الميدانيّة : تشكل الأزمة تهديدا حقيقيا على وجود المؤسسة وبقائها لأنها تهدم التّوقعات لجمهورها الذي منحها الشّرعيّة الإجتماعيّة اللازمة لإنتاج السّلعة أو الخدمة. وإذا ثبت ذلك يعتبر وجودها بغير هدف. والإتصال في هذه الحالة يؤدي إلى حل هذه الأزمة عن طريق تفعيل العمليّة الإتصاليّة. ومن أجل إدارة أفضل للأزمة، من الضّروري معرفة ما يجب فعله قبل وخلال وبعد وقوعها. وبالتّالي سوف نقف عند التّنويه بضرورة الإتصال في إدارة أزمة جائحة كورونا بالنّسبة للصحّة المدرسيّة حسب الأطراف المشاركة في إدارتها كوحدات الكشف والمتابعة للصحّة

المدرسيّة، ونخص بالذّكر الو حدة المتواجدة بثانويّة عمر راسم ببلديّة سيدي امحمّد بالجزائر الوسطى. ويرجع سبب اختيارنا لها كونها رائدة في إدارة الأزمة حسب تصريح مدير الصّحة والوقائيّة والسّكان لمحافظة الجزائر الكبرى. (مقابلة مع الأستاذ خلولن عبد الوهاب ومقابلة مع السّيدة منى عبد اللطيف، 2020)

وتعرف وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة بثانويّة عمر راسم، بأنها وحدة الكشف والمتابعة للصحّة الصّحة المدرسيّة هي مؤسسة عموميّة للصحّة الجواريّة. تقع ببلديّة سيدي امحمّد بوشنافة بالجزائر الوسطى تقرر إنشائها على مستوى ثانويّة عمر راسم بمقتضى التّعليمة الوزاريّة المشتركة رقم 144 بتاريخ 23 مارس 1997 المتضمنة تحديد مقاييس المحلات وقائمة التّجهيزات الخاصّة بها وباقتراح من مدير الصّحة الوقائيّة والسّكان والسّيد مفتش أكاديميّة محافظة الجزائر الكبرى.

يتوفر في الوحدة نظام عمل دائم ذا طابع صحي وقائي، وتضم عدة قاعات لممارسة نشاطها حيث خصصت قاعة لطب الصّحة المدرسيّة، قاعة لجراحة الأسنان، قاعة شبه الطّبيّة، قاعة الإنتظار، حجرة تغيير الملابس، دورتين للمياه، جهزت بمعدات وعتاد طبي لأداء مهامها على نحو لائق. يقوم أعضاء الوحدة بتغطيّة صحيّة لجميع الأطوار التّعليميّة في أربعة عشر مؤسسة تعليميّة مقسمة على النّحو التّالي: سبع مؤسسات في الطّور الإبتدائي، خمس متوسطات، وثانويتين .

تتكون الوحدة من ثلاثة عشرة عضو في اختصاصات متعدّدة وهم على النّحو التّالي :

طبيبة في علم الأوبئة ومنسقة، طبيبتين للصحّة المدرسيّة، طبيبة جراحة الأسنان ورئيسة الوحدة، طبيبتين أخصائيتين نفسانيتين، ثلاثة أطباء في اختصاص الأرطوفونيا مساعد طبي، مساعد طبي في جراحة الأسنان، إداري رئيسي، إداري وعون إداري .

3.1-الإتصال في مرحلة ما قبل الأزمة: تجميع وتحليل البيانات عن المناخ التّنظيمي الدّاخلي والخارجي : تحدد هذه المرحلة مدى الإستعدّاد لمواجهة الأزمة من خلال التّأكد من صلاحيّة عناصر الإنتاج الماديّة والبشريّة في المؤسسة. وفي هذا السّياق لم تقم وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة بأي إجراءات تسبق حدوث الأزمة مثل تشخيصها أو الكشف عن إشارات الإنذار رغم أن الأزمة يمكن أن تحدث

في اية لحظة سواء كانت متوقعة أو غير متوقعة. وكما أن التّحضير لمواجهتها ممكن فالعلاقات العامة كنشاط اتصالي ترصد المعلومات وتبحث عن الحقائق وتقدمها إلى الإدارة العليا لاتخاذ القرارات المناسبة تجاه المشاكل قبل أن تتحول إلى أزمة. بالتّالي لم نسجل الاهتمام بالمرحلة الوقائيّة قبل الأزمة رغم انتمائها إلى الطّب الوقائي.

تشكيل خليّة الأزمة: تعدّ المحرك الأساسي لإدارة الأزمة، وجودها يدل على قدرة المؤسسة على التّحضير والإستعدّاد لمواجهة الأزمات. لكن وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة لا تملك خليّة إتصال، وعند وقوع الأزمة يعمل فريق الوحدة باتحاد لمواجهتها يستدعى بشكل إرتجالي وغير مخطط له حسب تعليق رئيسة الوحدة (مقابلة مع السّيدة حياة بلقندوز، 2020). يضم فريق العمل المكلفة بطب الصّحة المدرسيّة، طب الأسنان الطّب النّفساني أخصائيات في الأرطفونيا، عون إداري، عون إداري رئيسي، إداري، ومساعدين طبيين .

الجدير بالذّكر أن الوحدة لا تحتوي على اختصاص الإتصال وهذا يدل عل غياب الخبرة في هذا المجال وتتوقف صلاحياتها في مرحلة ما قبل الأزمة على التّربيّة الصّحيّة من خلال التّحسيس والتّوعيّة.

إعداد خطط جاهزة للتعامل مع الأزمة مسبقا: ظهر من خلال المقابلات أن مواجهة الأزمة لا يعتمد على خطط مجهزة مسبقا وأن إدارة الأزمة تتم بشكل تلقائي وعفوي. يمكن تفسير هذه النّتيجة بعدم اكتساب القائمين على الصّحة المدرسيّة على مستوى وحدة الكشف والمتابعة مهارات التّخطيط لبرامج الصّحة المدرسيّة

الإستعدّاد المادي والبشري: تأكد من خلال استخدام أداة الملاحظة أنه على الرّغم من إحتواء الوحدة على قاعات وأجهزة مختلفة للعلاج مثل قاعة العلاج، قاعة لطب الأسنان، غرفة المسعفين، قاعة الإنتظار، كتلة صحيّة، إلا أنه لم يتم تزويد الوحدة بقاعة إتصاليّة مخصصة لإدارة الأزمات، تسمح بتنظيم الإجتماعات والإتصال بالجماعات الخارجيّة ونشر المعلومات. وحسب رئيسة الوحدة (مقابلة مع السّيدة حياة بلقندوز، 2020) فإن العمل الإتصالي يتم في أي قاعة إذا اقتضى الأمر ذلك. هذه الوضعيّة لا تفي بالغرض المطلوب كما ينبغي. وفي شأن المتحدث الرّسمي، تعتبر المنسقة صاحبة المهمة إلى جانب ممارسة اختصاصها كطبيبة في علم الأوبئة. تتلخص



مهامها في التّنسيق بين تسعة قطاعات فرعيّة لمقاطعة الجزائر وسط، الحرص على تطبيق البرنامج المسطر للصحّة المدرسيّة من طرف وزارة الصّحة، التّنسيق بين هذه الأخيرة ووزارة التّربيّة والبلديّة. تقدم لهذه الهيئات تقارير عن إشكاليّة الصّحة المدرسيّة في ظل جائحة كورونا ومدى تطبيق البروتوكول الوقائي الصّحي.

من جهة أخرى يتم التّنسيق أيضا بين وحدات المتابعة والكشف للصحّة المدرسيّة عن طريق تبادل المعلومات الاتيّة من وزارة الصّحة أو تلك التي تقدمها الوحدات للمنسقة والتي بدورها توصلها للوصاية في شكل تقارير عن كل النّشاطات لمواجهة الأزمة بمعدل ثلاثة تقارير كل ثلاثة أسابيع تتحدث عن التّوعيّة، الوقاية، إحصائيات عن حالات الكوفيد، الحجر، شروط العودة لقاعات الدّراسة وغيرها ... (مقابلة مع السّيدة منى عبد اللطيف، 2020)

تبين أن المتحدث الرّسمي قد تبنت دوره المنسقة وهو أساسيا في تحديد قدرات الوحدات بصفة عامة ووحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة بثانويّة عمر راسم بصفة خاصّة لتجاوز الأزمة بأقل الخسائر الممكنة. كما أن وضوح مثل هذه الشّخصيّة وتحديدها بشكل مسبق يساعد الوحدة على توحيد صورتها ومعلوماتها مع بقيّة الوحدات الأخرى.

تدريب أعضاء فريق الأزمة: إن إدارة الأزمات مرتبط بالعنصر البشري وتتوقف على ك قدرته على تسيير الأزمات لذلك فإن التّدريب على إدارة الأزمات هو الوسيلة الأكثر كفاءة في الحصول على فريق متميز. ومع ذلك فإن الوحدة عينة الدّراسة لم تخضع لأي تدريب ويعتبر أعضاءها أن الخبرة الكافيّة هي نفسها التّدريب. (مقابلة مع السّيدة سميرة زنون، 2020) على اعتبار أن هذا التّصريح فيه جانبا من الصّحة، إلا أن إدارة الأزمة تحتاج إلى التّدريب القائم على أسس علميّة وعمليّة تقود الفريق إلى تحقيق الأهداف المسطرة.

-2.3الإتصال أثناء وقوع الأزمة:

هذه المرحلة هي المحور الرّئيسي لمفهوم إدارة الأزمة لأنها مرحلة التّطبيق العملي للتدابير المعدة مسبقا للتعامل مع الأزمة. يكون التّعامل مع وسائل الإعلام أكثر أهميّة. فإما أن تقدم الحقائق بشكل مصداقي وإما أن تتحول بعض وسائل الإعلام إلى أدوات

تحريضيّة عندما تنقل الأحداث بشكل متسرع أو مبالغ فيه أوخاطئ . وهنا ينبغي على العلاقات العامة باعتبارها نشاط إتصالي أن تسارع بنشر التّفاصيل الحقيقيّة عن موضوع الأزمة. وعند الحديث عن وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة تصرح إحدى أعضاءها إن الوحدة تقدم تصريحات لوسائل الإعلام تطلعهم فيها عن التّقييم الأولي للأزمة، تداعياتها وكيفيّة مواجهتا في مجال الصّحة المدرسيّة بصفة نادرة جدا .. مما يدل على عدم تحديد المسار الصّحيح لإدارة الأزمة لأنه في هذه المرحلة لا بد من تقويم الإستراتيجيات المتاحة ومراقبة عمليّة التّنفيذ والالتّزام بممارسة الوظيفة وفق الأسس الإستراتيجيّة. ويعتبر إعلام الجماهير بحيثيات الأزمة أمر ضروري لأنه يشرح موقف الوحدة ويوقف زحف الشّائعات من خلال حملات إعلاميّة لحشد تأييد الرّأي العام وكسب ثقته وتطبيق مفهوم الإتصال ذي الإتجاهين .

–وسائل وأشكال الإتصال في إدارة الأزمة : تنوعت أدوات وأشكال الإتصال التي تم استخدامها في نطاق الوحدة من وسائل إتصال شفويّة تمثلت خاصّة في الهاتف النّقال للإتصال بالأعضاء فيما بينهم من جهة وبينهم وبين منسقة الوحدة من جهة أخرى، عقد اجتماعات تضم رئيسة الوحدة وأعضائها تارة ومنسقة الوحدة وأعضاء الفريق تارة أخرى .و كذلك الرّجوع إلى الملصقات، المطويات، الأقراص المضغوطة، الإتصال بالجمعيات التي تنشط في مجال إدارة أزمة جائحة كورونا للصحّة المدرسيّة وأما ما تعلق بالوسائل الماديّة فقد لاحظنا تخصيص مساحة معتبرة لنشاط الوحدة الكائنة بمقر ثانويّة عمر راسم. تتكون من قاعات متعدّدة الخدمات فمنها للعلاج ومنها للتمريض وأخرى للإستقبال والإسعاف مجهزة بالوسائل والأدوات اللازمة لكل تخصص مع الإشارة إلى غياب خليّة الأزمة إذ تبقى مسؤوليّة إدارتها على عاتق أفرا د الوحدة لوحدها(مقابلة مع السّيدة ياقوت عماري، 2020).

–الإتصال الدّاخلي بوحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة : الواضح أن الإتصال الدّاخلي أ ثناء حدوث الأزمة تزداد سيولته وكثافته . ويعتبر مصدره ووقته وقنواته ومحتوياته المؤشرات الأساسيّة المحددة لفاعليته في معالجة الأحداث أثناء الأزمة. وعلى مستوى الوحدة فقد توصلت نتائج المقابلة إلى أن المصدر الأساسي والرّسمي للمعلومة تحتفظ به وزارة الصّحة ووزارة التّربيّة، ولا مجال للإعتماد على المعلومات



غير الرّسميّة داخل الوحدة والتي قد يصدرها زملاء العمل أو شبكات التّواصل الاجتماعيّة خاصّة الفايسبوك أ ين تم نشر العديد من الصّور حول الحالات المصابة بالعدوى وكذلك البث الحي لها في بعض المستشفيات. وعلى العموم نجد أن المعلومات التي وصلت لفريق الوحدة عن الجائحة كانت بعد تسجيل أولى الحالات بالجزائر رغم أن الأزمة متوقعة.

يمكن رصد أشكال الإتصال التي تم اعتمادها في جماعة العمل لإدارة الأزمة حيث حدد دور كل عضو فيها لتحديد حجم الأزمة في المؤسسات التّعليميّة الإبتدائيّة وفي المتوسطات والثّانويات التي تنتمي إلى وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة عينة الدّراسة، مع الإشارة إلى وجود ترابط واسجام وتسلسل بين مهام أعضاء الفريق .الجذير بالذّكر أن الإتصال الدّاخي إنقسم إلى شقين : الأول لاحظناه بين مفردات الوحدة أثناء الإجتماعات، والثّاني بين فريق الوحدة والتّلاميذ في جميع الأطوار داخل الأقسام بهدف التّحسيس والتّوعيّة . ولم يتوقف الإتصال في شكله الشّخصي فقط، بل تعدّاه ليكون أيضا في شكل التّازل والصّاعد بين الجهات الرّسميّة والوحدة مما يوحي إلى وجود تفاعل بين جميع الأطراف لإدارة الأزمة بشكل فعال.

بالمقابل هناك إنفصال في العلاقة التي تجمع الوحدة بوسائل الإعلام في إطار الإتصال الخارجي حيث أكدت ذلك رئيسة الوحدة. إن إدارة الأزمة لا تتوقف عند تقديم المعلومات التي تفيد في صياغة رسائل إتصاليّة. وإنما تفيد أيضا في دراسة كيفيّة ونوعيّة إستقبال الجماهير للمعلومات والآراء والإتجاهات والسّلوكيات الواردة إليهم ومدى التّأثير الي أحدثته فيهم عن طريق تحليل مضمون وسائل الإعلام، الخطابات والرّسائل الموجهة من بعض فئات الجمهور حاملة التّأييد أو المعارضة. ولا يتأتى ذلك إلا بالإحتواء الإعلامي لتفصيلات الأزمة وتداعياتها، تصنيف وسائل الإعلام حسب أهميتها حتى يمكن تحديد أي الوسائل يجب أن تحصل على المعلومة أولا، إرشاد الجمهور المستفيد من خدمات الوحدة، إعداد قاعدة بيانات يتم تحديثها أولا بأول...

من أدبيات إتصال المؤسسة أثناء الأزمات، تحرير المقالات الصّحفيّة بشأنها من قبل جهات متخصصة. ولكن واقع وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة يؤكد أن

هذا التّوجه غير متبني وهذا ما تؤكده نتائج المقابلة باعتبار أن ذلك من صلاحيات الصّحفي (مقابلة مع منسقة الوحدة، 2020) .

يبدو أن الإتصال أثناء وقوع الأزمة في الوحدة المدروسة قد ساعد على تحديد مسار واحد للإتصال. المسار الضّروري الذي يتم في إطاره الإتصال الرّسمي، ويتجسد في انتقال المعلومات بصورة رسميّة بين المستويات الإداريّة المعنيّة بالأزمات: وزارة الصّحة ووزارة التّربيّة الوطنيّة والأفراد المتدخلين في عمليّة المواجهة. أما على مستوى الإتصال الخارجي، فإن مركزيّة المعلومات وتحديد المصدر الرّسمي للإتصال بوسائل الإعلام هي من وسع المستويات الإداريّة المعنيّة أيضا.

5.خاتمة: خلصت الدّراسة إلى جملة من الإستنتاجات وهي كالتّالي:

–لم يتم الاهتمام بإنشاء خليّة أزمة ولا خطة إدارة الأزمة قبل حدوثها بسبب غياب مختصي في المجال، وعدم الاهتمام بإعداد التّجهيزات الاتصاليّة الحديثة والمتطورة؛

–عدم إعطاء الاتصال أهميّة كوظيفة إداريّة مستقلة حيث يمارس هذا النّشاط أي طرف في وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة، وغياب الاعتماد على التّقنيّة العاليّة في وسائل الاتصال مما يؤثر سلبا على العمليّة الاتصاليّة، إضافة إلى غياب إستراتجيّة اتصاليّة أو مخطط اتصالي لإدارة الأزمة في الوحدة نظرا لغياب ثقافة اتصاليّة بالوحدة وغياب التّعاون المتبادل بين نشاط الوحدة ووسائل الإعلام في إدارة الأزمة؛

–لم يخضع أعضاء الوحدة للتدريب لمواجهة أزمات محتملة أو متوقعة في نطاق الصّحة المدرسيّة؛

–يخضع نشاط فريق العمل لتعليمات الوزارة الوصيّة في إدارة الأزمة؛

–تتمتع وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة بكل الهياكل والتّجهيزات الضّروريّة لممارسة وظائف أعضائها في العلاج الطّبي وطب الأسنان والمتابعة النّفسانيّة والأرطفونيّة التي تعتبر أساس نشاطها، مع تسجيل غياب التّجهيزات الاتصاليّة الضّروريّة لإدارة الأزم؛

– تتميز وحدة الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة بانسجام أعضائها في إدارة الأزمة؛

– يتم مواجهة الأزمة في الوحدة في إطار عمل جماعي منسق؛



–يلتزم فريق الوحدة بإدارة الأزمة بشكل دائم ومستمر من أجل التّحسيس والتّوعيّة؛

–يركز الفريق على الدّور الوقائي في إدارة الأزمة باستخدام كل الطّرق الاتصاليّة المتاحة مع التّلاميذ، الأساتذة، الطّاقم الإداري وأولياء التّلاميذ لمواجهة الأزمة؛

–يعتمد أفراد الوحدة على الانتقال بين الأقسام في المدارس للاتصال بالتّلاميذ من أجل التّحسيس والتّوعيّة بمخاطر الفيروس، إلى جانب توزيع المطويات وعرض الملصقات حول البروتوكول الصّحي؛

–يظهر دور المتحدّث الرّسمي في شخص المنسقة بين الوحدات وبين الوحدة والهيئات الوصيّة؛

–تتطلع الوحدة للاستفادة من الأزمة لإحداث التّغيير إذا لقيت الدّعم والمساندة من كل الأطراف المعنيّة .

وعليه خلصت الدّراسة إلى اقتراح هذه الاقتراحات التّاليّة:

–إخضاع التّعامل مع الأزمة للمنهجيّة العلميّة وهو ما يعرف بالمنهج الإداري الذي يقوم على وظائف أساسيّة كالتّخطيط، التّنظيم، التّوجيه والمتابعة؛

–تفعيل الاتصال الدّاخلي وفق الأزمات والاهتمام به قبل حدوثها لتجاوز الاتصال غير الرّسمي والشّائعات، ورسكلة فعليّة لفريق إدارة الأزمة إيصاليا؛

–توفير غرفة عمليات الأزمة مجهزة بوسائل الاتصال المختلفة والمتطورة تساعد على التّحليل المنطقي والسّليم للمضامين الإعلاميّة والاتصاليّة، واتخاذ متحدث رسمي وفقا لاعتبارات موضوعيّة لضمان القدرة على التّصرف الصّحيح في المواقف الصّعبة؛

–المزيد من الجهد والتّفكير الإستراتيجي بالاستعانة بعدد من الأساليب والأدوات البحثيّة في بناء نظام معلوماتي كالبحوث المركزة التي تعتمد على جلسات الاستماع أو عقد لقاءات لمناقشة الأفكار الجديدة والمبدعة بهدف الوقاية من فيروس كوفيد 19 التّنبؤ بالأزمات المحتملة وتحديدها؛

–إعداد السّيناريوهات لتسهيل اتخاذ القرارات أثناء المواجهة والتّعامل مع المتغيرات لتفادي المواقف الحرجة؛

–محاولة استغلال أحداث الأزمة وتحويلها إلى فرصة للنمو والتّغيير.

6.الهوامش والمراجع:

-أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، (الكويت: وكالة المطبوعات، 1979) ص292.

- ماجد سلام الهدمي، مبادئ إدارة الأزمات الإستراتيجيّة والحلول، دار زهران للنشر والتّوزيع، (عمان: دار زهران للنشر والتّوزيع، 2006) ص 30.

-منال هلال مزاهرة، بحوث الإعلام، الأسس والمبادئ، دار كنوز المعرفة العلميّة للنشر والتّوزيع، (المملكة الهاشميّة الأردنيّة: دار كنوز المعرفة العلميّة للنشر والتّوزيع، 2010) ص233.

-Madeline Grafitz, methodes des sciences socials, edition Dalloz, (edition Dalloz: 1986) page 52

- عطوي جودت، الإدارة التّعليميّة أصولها وتطبيقاتها، دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، (د. ب: دار الثّقافة للنشر والتّوزيع، 2001)، ص156.

-فضيل دليو، الاتصال، مفاهيمه، نظرياته، وسائله، دار الفجر للنشر والتّوزيع (القاهرة: دار الفجر للنشر والتّوزيع، 2003)، ص 22.

-فهد أحمد الشّعلان، إدارة الأزمات الأسس المراحل الآليات، ط2، أكاديميّة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة الرّياضيّة، (د، ب: أكاديميّة نايف العربيّة للعلوم الأمنيّة الرّياضيّة 2002)، ص25.

- محمّد شومان، الإعلام والأزمات، مدخل نظري وممارسات عمليّة، دار الكتب العلميّة للنشر والتّوزيع، (القاهرة: دار الكتب العلميّة للنشر والتّوزيع، 2002)، ص70.

-عباس رشدي العماري، إدارة الأزمات في عالم متغير، مركز الأهرام للترجمة والنّشر (مصر: مركز الأهرام للترجمة والنّشر، 1993)، ص43.

- بيان المدير العام لمنظمة الصّحة العالميّة، aljazeera.net 11/03/2020/17:34

- جميلة سليماني، دليل الصّحة المدرسيّة، دار هومة للنشر والتّوزيع، (الجزائر: دار هومة للنشر والتّوزيع، 2016)، ص 14.

- سهام الشّجيري، البناء الإعلامي للأزمات إشكاليّة العرض والتّناول، ط1، دار الكتاب الجامعي، (لبنان: دار الكتاب الجامعي، 2018)، ص 141.



–Michele gabaya, la nouvelle communication de crise concepts et outils, (edition strategie ,2001), p 174.

– السّيد السّعيد، استراتيجيّة ادارة الازمات والكوارث، ط 1، دار العلوم للنشر والتّوزيع (القاهرة: دار العلوم للنشر والتّوزيع، 2001)، ص144.

communication de crise définition marketing, HHPS : //ww définition marketing.com11/03/2020/18:55.

قدري علي عبد المجيد، اتصالات الأزمة وإدارة الأزمات، دار الجامعة الجديدة، (القاهرة: دار الجامعة الجديدة، 2008)، ص18.

محمود يوسف، دراسات في العلاقات العامة المعاصرة، دار البيان للنشر، (القاهرة: دار البيان للنشر، 2002)، ص108.

ريهام علي حامد نوير، العلاقات العامة وإدارة الأزمات، دار الكتاب الجامعي، (لبنان: دار الكتاب الجامعي، 2017)، ص21.

هاشم حمدي رضا، تنميّة مهارات الاتصال والقيادة الإداريّة، ط1، دار الرّاية للنشر والتّوزيع، (الأردن: دار الرّاية للنشر والتّوزيع، 2010)، ص81.

عبد الواحد علواني، تنشئة الطّفل وثقافة التّنشئة، دار الفكر للنشر والتّوزيع (دمشق: دار الفكر للنشر والتّوزيع، 2001)، ص 299 .

متولي علي المتولي، وسائل الإعلام والتّنميّة، دار الكتاب الحديث، (القاهرة: دار الكتاب الحديث، 2009)، ص 149.

مقابلة مع الأستاذ خلولن عبد الوهاب، مدير الصّحة والوقاية والسّكان يوم 5 نوفمبر 2020، ومقابلة مع السّيدة منى عبد اللطيف منسقة وحدات الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة يوم 20 نوفمبر 2020.

مقابلة مع السّيدة حياة بلقندوز رئيسة الوحدة يوم 10 نوفمبر 2020.

مقابلة مع السّيدة حياة بلقندوز رئيسة الوحدة يوم 10 نوفمبر 2020.

مقابلة مع السّيدة منى عبد اللطيف منسقة وحدات الكشف والمتابعة للصحّة المدرسيّة يوم 20 نوفمبر 2020.

مقابلة مع السّيدة سميرة زنون، أخصائيّة نفسانيّة والسّيدة زبيدة حبوسي أخصائيّة أرطفونيّة يوم 25 نوفمبر 2020.

مقابلة مع السّيدة ياقوت عماري، طبيبة الصّحة المدرسيّة، يوم 20 نوفمبر 2020.

مقابلة مع منسقة الوحدة يوم 20 نوفمبر 2020.

مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 2 السّنة: الثّلاثيّ الثّاني 2022 ص:229 ص :249



الأثر الصّوفي في الشّعر الجزائريّ المعاصر
-دراسة في نماذج منتخبة-

Sufi influence in contemporary Algerian poetry
Study in selected models

د. نوال أقطي[‡]

تاريخ الاستلام: 2020.08.07 تاريخ القبول: 2021.01.05

ملخّص: تهتم هذه الدّراسة بتتبع الأثر الصّوفي في نماذج مختارة من الشّعر الجزائري واصلة بين التّجربتين الصّوفيّة والشّعريّة مميزة بينّ صوفيّة الكينونة والصّوفيّة السّرياليّة وصوفيّة التّأمل.

وقد خلصت إلى كون الذّات الكاتبة تحتاج في فهم ذاتها إلى التّدثر بغشاء سيتوبلازمي مناعي لا يقف عند استخدام الأثر الصّوفي فحسب، بل ينقب في حفريات الموروث الثّقافي والمعرفي من أجل تجاوز المألوف.

كلمات مفتاحيّة: الصّوفيّة؛ التّأمل؛ الشّعر؛ الذّات؛ اللغة.

Abstract: This study is concerned with tracing the Sufi influence on selected examples of Algerian poetry, drawing a link

[‡]جامعة محمّد خيضر بسكرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: naouel.agti@univ-biskra.dz (المؤلّف المرسل).

between the two mystical and poetic experiences, distinctive between the Sufism of Being, the Surrealist Sufism and the Sufism of Meditation.
It concluded that the self–writing needs, in understanding itself, to be covered by an immune cytoplasmic membrane that does not stop at the use of the mystical effect only, but that it searches in the fossils of cultural and cognitive heritage in order to go beyond the ordinary.

Keywords: Sufism; Meditation; poetry; self; language.

المقدّمة: تجتمع التّجربة الشّعريّة والصّوفيّة في كونهما اضطراب دائم وسفر لانهائي فإن وقع السّكون فلا كتابة ولا إبحار، من هنا اشترك الشّاعر والصّوفي في رسم حركة ديناميكيّة تجاه التّسامي عن الغاية الخارجيّة والارتحال نحو منابع النّور، عبر قناة التّجرد بباعث الانفعال.

ولهذا كان مبدأ الرّفض والتّغيير هو القاسم المشترك بين ذات الشّاعر والصّوفي رغبة في استبطان الرّوحي، وهجر مواطن الزّوال والانمحاء، إنّها الذّات التي تبحث عن ذاتها، وتسعى نحو عناق الحقيقة بالبحث في غياهب الماورائي والغيبي وارتياد المجاهيل، عبر تخطي الظّاهر والواضح والجلي.

ولما كان النّص «عموما تفاعلا معرفيا ... تندمج فيه الاستجابة المرئيّة... مع التّأمل الرّوحي»، فقد أضحت الكتابة طاقة فاعلة تعمل على تجديد نفسها بشكل مستمر وفق مسار التّأملات المختلفة، لترتاد الخفي وتنقب في عمق الأعماق سعيا نحو التّخطي والكشف.

ولقد استند النّص الشّعري الجزائري المعاصر إلى المعجم الصّوفي لتطعيم بنيته اللغويّة، وإثراء تجربته المعرفيّة، فكانت مسيرته نحو هجر المنطقي والمألوف مسيرة

دائبة في تتبع سؤال الوجود، من خلال الارتحال الذّوقي عبر معارج الحدس والرّؤيا فكيف تجلت معالم الكتابة الصّوفيّة في هذا النّص؟

وتبعا لذلك تتوجه هذه الدّراسة نحو تتبع الأثر الصّوفي في نماذج من التّجربة الشّعريّة الجزائريّة، كاشفة ذلك الامتداد الصّوفي في النّص الشّعري وكيفيّة تجسده.

وسعيا لتحقيق هذا الهدف بحثت الدّراسة في التّقاطع بين التّجربتين الشّعريّة والصّوفيّة، ثم وقفت على صوفيّة الكينونة والصّوفيّة السّرياليّة وصوفيّة التّأمل في التّجربة الشّعريّة الجزائريّة، وذلك وفق منهج وصفي يتتبع الظّاهرة معتمدا آليّة التّحليل في تفسير النّص وقراءته.

1. التّقاطع بين التّجربة الفنيّة والتّجربة الصّوفيّة: بما أنّ الكتابة الشّعريّة مغامرة باللغة فإن أكثر ما يجسد جماليّة النّص لغته الشّعريّة، إذ تحلق بالمعنى وتعلو بالكلمات على ذاتها، لتتجاوز سجن المسارات المعجميّة وتنحرف باتجاه التعدّد الدّلالي فتأسر الذّهن وتهجر التّقريريّة لترقى على محدوديّة التّأويل.

واللغة الصّوفيّة هي الأخرى لغة تجاوز، ممّا يسمح بوجود ترابط وتعالق وثيق بين التّجربتين الصّوفيّة والفنيّة، الأمر الذي يخلق صعوبة في التّفريق بينهما، لاسيما أنّ التّجربة الصّوفيّة تترجمها الكتابة الشّعريّة والنّثريّة، فهي «على صعيد الكتابة، حركة إبداعيّة وسعت حدود الشّعر، مضيفة إلى أشكاله الوزنيّة، أشكالا أخرى نثريّة نجد فيها ما يشبه الشّكل الذي اصطلح على تسميته، في النّقد الشّعري الحديث بقصيدة النّثر» [1](أدونيس، 1992)، وعلى هذا الأساس يكون كل متصوف شاعرا، والأمر بضده لا يستقيم، بالرّغم من كون «أداة الإدراك عند [الصّوفي] هي نفسها عند الشّاعر والمعين الذي يستقي منه هو نفسه المعين الذي يستقي منه الشّاعر، والوسيلة التّشبيهيّة التي يستخدمها في أداء ما يؤديه هي نفسها وسيلة الشّاعر» [2](منصور، 2000)، معنى هذا أنّ لغة الكشف هي لغة يشارك فيها النّص الشّعري الصّوفي، لينتج الامتزاج تحررا نحو المطلق والتّحاما بالحقيقة، رغبة في صبر أغوار المجهول والغوص في الغائب.

إنّ «ما يعانيه الشّاعر خلال عمليّة تجسيد ما اختمر في ذهنه من تساؤلات وأفكار يشبه ما يقوم به الصّوفي في مقاماته وأحواله، كما يتشابهان في الوسيلة و يتحدان في

الهدف، فكلاهما لا يعول على المنطق، ويضع العقل بعد القلب في التّرتيب» [3](بوسقطة 2008)، لكن ذلك لا يجسد تشابها بين الذّاتين، إذ تكون لغة الصّوفي أشد استنادا إلى الباطن من لغة الشّاعر، لأنّها تطارد الجوهر وتنبش عن جذوره لتنفذ إلى الصّميم مخترقة سطح الظّاهـر، تحاول تعريّة الواقع و«تقـف على عتبات الكـون تحاوره في نبرة موغلة في الشّفافيّة، توحي بتلك الرّغبة المتوهجة في تجاوز الاغتراب اغتراب الإنسان عن ذاته وواقعه اللامرئي، محاولة إلغاء الحدود الوهميّة القائمة بين الأنا والمطلق» [4](اليوسفي، 1992)، وعندها يمكن للشخصيّة المتصوفة أن تلغي سياج الواقع المادي لتتعلق ولعا بنور يقوض كل قوانين العزل، ويفاعل بين الظّاهر والباطن ليمكن الذّات من الفناء بمحبوبها الأزلي .

ومحصلة ما سبق تكمن في ما أكده "أدونيس" من أنّ اللغة الصّوفيّة هي تحديدا لغة شعريّة، وأنّ شعريّة هذه اللغة تتمثل في أنّ كل شيء فيها يبدو رمزا: كل شيء هو ذاته وشيء آخر. الحبيبة مثلا هي نفسها، وهي الوردة، أو الخمرة، أو الماء، أو الله. إنّها صور الكون وتجلياته [5](أدونيس، 1992).

إنّ اللغة الصّوفيّة لغة هدم من أجل البناء، تنزع نحو اللامألوف وتتدفق في حركة انسيابيّة لامتناهيّة. يشكل كل مدلول فيها رمزا لمدلول آخر، إنّها نسغ يسري في عروق الدّلالة ليرتقي بها إلى فضاء التعدّد والكثافة الرّمزيّة صانعة بؤرة مفاجئة للمتلقي، بزعزعة الثّوابت ونسف الاعتباطيّة، حينها يواجه المتلقي الغموض والاستعصاء، خاصّة ذلك الذي «يدخل إليها معتمدا على ظاهرها اللفظي، بعبارة ثانيّة، يتعذر الدّخول إلى عالم التّجربة الصّوفيّة عن طريق عبارتها، فالإشارة لا العبارة، هي المدخل الرّئيس» [6](أدونيس 1992)إلى ولوج النّص، بهذا يكون المعنى المضمر هو قوام اللغة الصّوفيّة الرّئيس، من أجل معانقة الرّوحي والفناء فيه، وفاصلها الأساس عن "التّجربة الفنيّة" يكمـن في كون«[الثّانيّة] تنتج وجودا يوازي الوجود المادي ويثريه، بينما تكون التّجربة الصّوفيّة حالة فناء ينعدم فيها الوجود المادي من بدايتها إلى نهايتها» [7](كندي، 2003).



إنّ اللغة الصّوفيّة تتجاوز الوعي لتخلق المغايرة، وترتدي كساء الغموض متنزهة عن القصد والنّفعيّة محملة برؤى الذّات، تدعو المتلقي إلى ركوب صهوات المغامرة والسّباحة في بحار النّص.

2. **صوفيّة الكينونة:** إنّ الإلحاح الدّائم على محاورة الموجودات، والبحث في كوامن الطّبيعة وروحها المستترة. هو نوع من الاستسلام لأحضان الكون الدّافئة، وفرار من برودة الواقع الاجتماعي الكئيب، وواقع الهزيمة والانكسار ، من ثم كانت رحلة البحث الحثيث عن ملاذ إنسانيّة أرقها الصّراع، فجعلها تفكك شمول الواقع لتكشف ما يعتريه من نقص دائم.

ويبدو أنّ السّباحة في مدارات الكون للالتّصاق بنواته وتقويضها تكشف عما يعتري الذّات من عزلة، تشعرها بالغياب الأزلي وتجعل من مظاهر الطّبيعة منبعا حيويا للجسد الإنساني حامل الرّوح، وشرط عودة الرّوح إلى أصلها الإلهي، هو تفتت الجسد وعودته إلى أصله، من هذا يظهر التّلازم بين رغبة الرّوح في التّعلق بحب الله، وبين الاتصال بالطّبيعة والأرض [8](منصف، 2008).

ويصف "عثمان لوصيف" الإنسان الرّوحي وتناوبه بين الغيبة والحضور وتصوره باعتباره فلكا كونيا تدور الموجودات حوله:

المَرايَا تُرَفْرِفُ حَولِي [9](لوصيف، 2000).
البُرُوقُ تُطَوِقُنِي
وتَفِيضُ عَلَى مُقلَتَيّ أُلُوفُ الصّورْ
والصّواعِقُ تِلكَ التي كُنتُ عَانَقتُهَا
تَنْبُتُ الآنَ مِلءَ دَمِي
سُنبُلاً وشَجَرْ
رُبَّمَا بَرعَمَت نَجمَةٌ فِي يَدِي
رُبَّمَا نَامَ فَوقَ جَبِينِي القَمرْ
رُبَّمَا أَومَأتْ لِي بَنَفسَجَةٌ
رُبَّمَا مَالَ نَحوِي نَهرْ

رُبَّمَا..

ينطلق الشّاعر من سجون القلق، محلقا نحو سفر التيه، متتبعا خطى الثّورة متشبها بشخصيّة الحلاج.

وتقود "ربّما" المتكررة الاحتمال إلى معالم الوجود والضّياء (نجمة في يدي نام فوق جبيني القمر أومأت لي بنفسجة مال نحوي النّهر)، إذ يحدث الحلول بين الذّات وهذا الوجود الفناء، ومن ثمّة فإنّ ذلك السّفر الدّائم الذي يمتطيه الشّاعر هو سفر من أجل الحقيقة البعيدة عن عالم الحس، لرؤيّة العالم رؤيّة شاملة لا يحدها زمان ولا مكان، لأنّ الممكنات لا تتناهى حسب تعبير ابن عربي[10](قاسم، 2000).

ويرسم الشّاعر طريق الصّوفي إلى معراجه وهو يواجه الحجب للوصول إلى الملأ الأعلى:

آهِ ..يَا جَسَدَ الطّينِ يَا جَسَدِي ! [11](الوصيف، 2000)

إنْ سَلَختُكَ بِالأمْسِ عَنِّي

وغَادَرتُ هَذَا التّرابَ وهَذِي الحُفَرْ

فَلِكَيْ أتَبطَّنَ غَامِضَ سِرِّي

وأنْحَتُ مِنْ صَاعِقِ الرّعْدِ

مَعْنَى لِهَذَا الوُجُودِ

وأرْفَعُ بِالدّمِ والنّارِ

مِعرَاجَ كُلِّ البَشَرْ

فِي قَرارِ السّماوَاتِ

حَيثُ النّهايَات حَيثُ البِدَايَات

غَلغَلتُ فِي جَوهَرِي الحَيِّ

ولامَستُ نَبضَ الوَمِيضِ الإلَهِيِّ

ثُمَّ اعْتصَرتُ اخ لعَناقِيدَ

أترَعتُ كَأسِيَ خَمرًا

تَشِفُّ صَفاءً

تَعلَّمتُ أنْ أتَغَنَّى لِمَجدِ الحَيَاةِ

وأنْ أنتَصِرْ

يأمل الشّاعر ملامسة لحظات التّجلي محاطا بالعناية الإلهيّة. وهو السّالك إلى سبيل التّوبة، والرّاغب في إدراك الحقيقة الإلهيّة، يتحرق شوقا للفناء فيها، لذا ينسلخ من دونيته خالعا كساء الملذات الدّنيويّة مبتعدّا عنها، طمعا في الرّحمة والمغفرة، حينها تشعر الذّات بنشوة اللقاء والانتصار والقوة.

وقد تكشف حالة السّكر تخلص الذّات من ظمئها وتحقيقها للذة المنشودة، بوصولها إلى قوة الانفعال[12] (هيمة، 2008) وارتقائها إلى عالم المكاشفة النّورانيّة ارتواء بحب الذّات الإلهيّة:

هَا سَمَاؤكَ تَفتَحُ أبْوَابَهَا[13] (الوصيف، نمش وهديل، 1997)

والبُراقُ الإلَهِيُّ يَحمِلُنِي

فِي رَفِيفِ جَناحَيهِ ثُمَّ يَطِير

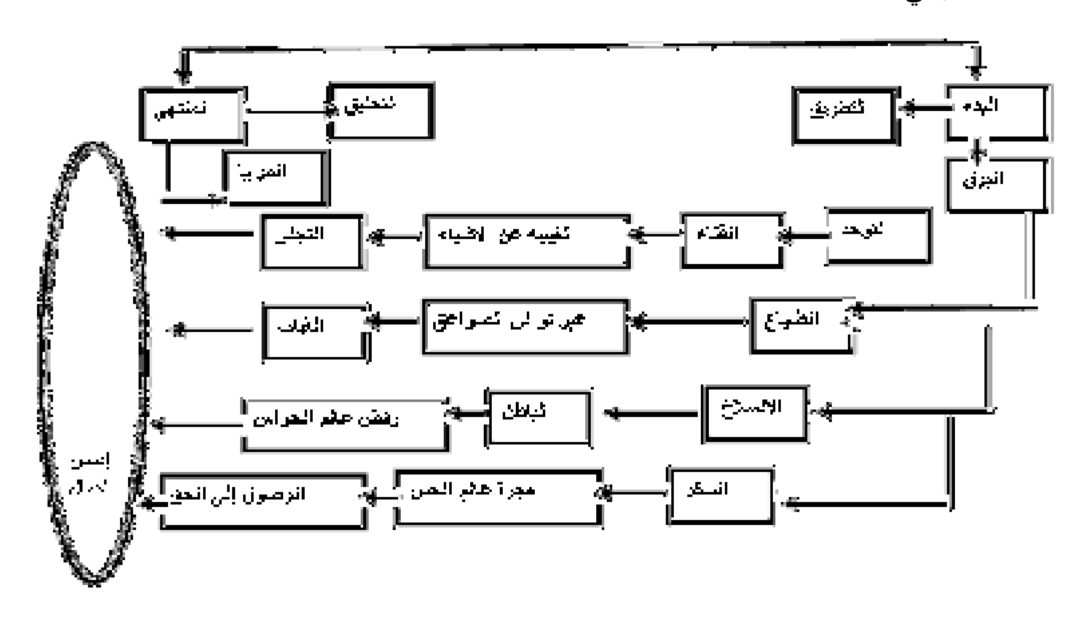
السّلامُ عَلَى الأنْبياءِ

أرَى سُدرَةَ المُنتَهَى تَتَلألأُ بِالخُضرَةِ الأزَلِيّة

إنّ الرّحلة التي تمارسها الذّات طمعا في الخلاص من الواقع المادي، والتّعلق بالواقع الرّوحي، للوصول إلى معرفة حقيقتها تمام المعرفة، وهو ما يجعل الذّات تهجر غيابها الماثل في صميم الكينونة الإنسانيّة، لتتجدد في فلك سـدرة المنتـهى وتتصل بالإنسان الكمال.

ثمّة تواز بين إسراء الرّسول (ص) ورحلة الشّاعر أملا في الوصول إلى سدرة المنتهى الحضرة الإلهيّة، غير أنّ المعراج المحمّدي يمثل أعلى المعاريج باعتباره قد تجاوز سدرة المنتهى.

ويمكننا تمثيل تلك الرّحلة المعراجيّة بدءا برفرفة المرايا وانتهاء إلى سدرة المنتهى كما يأتي:



مخطط(01): معارج الارتقاء إلى الإنسان الكامل في قصيدة قالتّ الوردة ويبدو الصّوفي صاحب وجد وشوق دائم رغبة منه في اتصاله بقداسة عالم الأنوار:

هَابِطٌ أرْضَكِ المُسْتَكِنَّةِ فِي رَعشَةِ السّهوِ14(لوصيف، اللؤلؤة ، 1997).

أفْتَحُ فِي رَوضَةِ الأبَدِيّة دَربِي

وأدْخُلُ مَملَكَةَ اللهِ

أخْلَعُ نَعْلِيَّ

أمْشِي عَلَى التّوتِ والأُقحُوانِ السّماوِيِّ

أُوغِلُ فِي غَبشِ الصّلَواتِ وأهتِفُ بِاسمِكِ

أدْنُو مِنَ العَرشِ

ألقَاكِ .. يَا امْرأتِي المُستَحِمَّةِ بالنّورِ

أُطْلِقُ عُصفُورَةَ النّايِ

أقرَأُ تَعوِيذَةَ العِشْقِ

أرْفَعُ عَنْ وجْهِكِ القُدسِيِّ الحِجَابَ

وأسْجُدُ عِندَ التّجلِّي

عبر رحلة تقتفي أثر الكليم عليه السّلام، وتنتهي بالسّجود يطهر الشّاعر الأرض إذ يلتصق برعشة السّهو، ويتقاطع مع العالم السّماوي، حيث نقطة التّكليم مستوحيا رحلته من قوله تعالى: ﴿**فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ يَا مُوسَى** (11) **إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى** (12)﴾[15] (طه 11،12) وتحت لفيح هذا التّجاذب تتدرج البنيّة الفعليّة منتقلة من الهاء إلى الهمزة (هابط، أفتتح أدخل، أخلع، أمشي، أوغل، أدني ألقاك أطلق أقرأ، أسجد) لترسل وهج الوصل بين الذّات المتصوفة الواصلة للإنسان الكامل والواضح أنّ البنيّة النّصيّة تصرح بدوال الاتحاد قبل الوصول إلى رفع السّتار والسّجود (ألقاك ..يا امرأتي المستحمة بالنّور)، إذ يحدث التّلاحم بين الذّات والنّور (الذّات الإلهيّة) فتشرق أنوار إقبال الحق على قلوب المقبلين.

وتحقق رحلة البحث الكشفيّة في قصيدة "افتتان" طمأنينة الذّات وراحتها:

حِينَ يُومِضُ فِي الرّوحِ ذَلكَ البَرِيقْ[16](العشي، (د ت).

يَتَرَجَّلُ قَلبِي عَن صَهوَةِ العُمْرِ...

كَيْ يَستَرِيحَ بِظِلِّكِ ...

مِنْ صَهدِ السّنَواتِ.

ويفتَحُ بَابَ العُروجِ إلَى قُبَّةٍ ...

فِي الفَضَاءِ السّحِيقْ.

إنّ فتنة الذّات بمحبوبها تجعلها تلج باب العروج، لتتعلق بالذّات الإلهيّة ملغيّة أسباب التّمزق وصولا إلى الوجود المطلق، من خلال الوحدة، لذلك تأنس الأنا للراحة من عناء الزّمن الماضي، وتتوجه في حركة متسارعة نحو مدارات المستقبل، وخارج سلطة الحدود المكانيّة (الفضاء السّحيق) أي تتحد الذّات بالمطلق وتنعتق من عبوديتها.

وتتكرر صورة الذّات الظّامئة إلى الاتصال بالعالم الرّوحاني، والتّواقة إلى لحظة الفناء في قصيدة "مقاطع من سيرة الفتى" :

كُلَّمَا لَمعَتْ نَجمَةٌ فِي المَدَى المُستَحِيلْ[17](العشي، يطوف بالأسماء ، 2008)

شَدَّنِي نَحوهَا الظّمأُ القَاحِلُ

يَا طَرِيقِي الثّقِيلْ

أيُّهَا الوَجعُ القَاتِلُ

لَيسَ لِي قَمَرًا أو دَلِيلْ

وأنَا سَفَرٌ دَائِمٌ

يبدأ المقطع بأسلوب شرطي(كلما) يدل على استمرار تطلع الذّات إلى نور الضّياء. وهو ما يفسر ظمأها إلى لوامع النّورانيّة الإلهيّة، ممّا يدعوها إلى الدّخول في حضرة المعبود، بعدما فقدت أسباب الوجود في عالمها المفجع والمجرد من كل القيم.

إنّه الظّلام الدّامس الذي يثقل الطّريق ويجعل الأنا تبحث عن شعلة تجد بها المخرج فالأنا هي مركز الوجود، وحولها وإليها تعود كل العناصر والمكونات، إذ هي ارتحال من غير استقرار.



مخطط(02): توضيح مدلولات الأنا عند الصّوفي.

الصّوفيّة السّرياليّة:

تلتقي الصّوفيّة مع السّرياليّة المتحررة من قبضة المألوف، فتهاجر نحو الغموض منقبة عن الحقيقة تحت طبقات الواقع أيضا، لتقدم كل قوانين العقل والضّوابط الخارجيّة للمقصلة مطلقة سراح اللاشعور والحلم.

وكما أنّ الصّوفيّة تغوص في أعماق النّفس وتعايش مكابدتها، كذلك السّرياليّة تترجم أحوال الذّات الدّاخليّة متحررة من سجن الحسيّة، والقصيدة الجزائريّة تنهل من الصّياغة



الصّوفيّة السّرياليّة، بفضل شاعرها "مصطفى دحيّة" الذي يواجه الكتابة بمفاهيم مغايرة تكاد تكون مشفرة ويعلن التّمرد، ليكشف عن حقائق مختلفة ويعمل على تحرير النّص من أغلال المنطق الثّقيلة، عبر التّواصل مع المطلق والتّحليق في فضاء الاتساع بعيدا عن عالم الانكسار والفوضى.

يقول الشّاعر:

يَأتِي النّعِي مِنَ المُساءَلَةِ الأَخِيرَةِ[18] (دحيّة، 1993)

يَنتَشِي مَوتِي

ويُوغِلُ فِي تَلافِيفِ الرّمَادةِ

تَختَفِي بَانُورَامَا الأَوجَاعِ فِي النّزْعِ المَتَاحِ

حُلمِي كَبِيرٌ كَالتّهافُتِ

عَفوَتِي الصّغْرَى إنَاءٌ مَوسَمِيٌّ

وأنَا أسِيرُ إلَى انتِبَاهِ لَولَبيٍّ لاَ يُبَارِحُ ضَوءَهُ

تبدأ رحلة الفناء من إدراك غياب الأنا في عالمها المحدود والحسي، إذ تهجر أوجاعها رافضة الاستسلام لعلائق ذلك الوجود المختصر، في رحلة تمرد تنأى بالذّات عن دونيتها باتجاه النّور القدسي، حيث يكتمل وجود الذّات بالتّحامها مع الحقيقة (النّور الإلهي).

ثمّة إذن رغبة في الخلاص من شقاء الوجود الاغترابي، والاتصال بعالم روحي عالم الكليات، حيث تلج الذّات محراب الحقيقة التي تناشدها باستمرار وهناك يرتد الغياب إلى حضور.

وفي قصيدة "رغبة" يشكل انجذاب الذّات نحو قطب الفناء مبتغى الصّوفي وضالتّه:

يَا لِلشَّمعَةِ:[19] (دحيّة، بلاغات الماء، 2002)

تَتثَاءَبُ فِي مِرآةِ العَتماتِ

وتَحمِلُهَا مَوجَات اللّذةِ

نَحوَ الخِلجَانِ المَنسِيَّهْ

يَا للدَّمعَةِ:

تَعزِفُهَا السّمفُونِياتِ

وتَلهَجُ فِي الأكْوانِ الصّوفِيَّهْ

استخدم الشّاعر النّداء للعبور إلى لحظة التّوتر والاستمراريّة، من خلال الالتّفات إلى إيقاع التّكرار، الذي يجعل النّص متدافعا ومتلاحقا باتجاه النّهاية إلى الأكوان الصّوفيّة*، ويعد المقطع المكرر بنيّة ارتكاز تترجم قصة التّلاشي، والاحتراق رغبة في معانقة اللذة الأزليّة.

ويبقى "مصطفى دحيّة" في قصيدته "السّير إلى الثّلث الأخير من الرّحلة" متشبثا بلحظة الانحلال اتصالا بأنوار الهيبة الإلهيّة:

عَينَاكِ: 20(دحيّة، اصطلاح الوهم، 1993)

هَذَا المُنتأى السّهبِيُّ

تَسْترقَانِ مِنْ مَوتِي هَوَايْ

يَا سَامِرَ الحَيِّ اخْتَزِلنِي فِي سِوايَ

تَمَلَّ فِي أُحدُوثَتِي.....فأنَا أسَايَ.

رفَأْتُ أنْوَائِي بِمَاءِ الجَمرِ، واستَبَقْتُ

مِنْ سَؤْرِ التّذَكّرِ آيَتينِ:

عَنِ اليَمِينِ،

وعَنِ الشّمالِ الرّزْءِ حَانَ المنتَهايْ

ذَا حُبُّهَا الوثَنِيُّ أَجْلَى وَحْيَهُ

أبْلَى يَقِينِي فِي خُطَايْ

تحلق الذّات بغزلها المحموم في ملكوت الكون وتسبح ضمن عالم الغيب، فيتحقق الاتصال بذلك العالم القدسي، حيث تفوح بخور الطّقوس العشقيّة، ويصدر الليل للذات شهوة الحلول نائيّة عن عالم الأسى.

إنّه التّعلق بالحب الإلهي والسّير في رحاب سبله النّورانيّة، من أجل تخطي مصاعب الواقع السّفلي.



وفي قصيدة "سفريات ذكرياتيّة" تتجاوز الذّات شهوتها لتتغلب على جل نوازعها وتعتلي جمال الطّهر:

مَازلْتُ أذْكُرُ مَوتَتِي ووِلَادَتِي:[21](دحيّة، اصطلاح الوهم، 1993)

صَنْوَينِ كَانَا فِي النّهارِ

وفِي المَسَاءِ يُعَاقِرانِ حُلُمِي

أأنَا الذي بَارحْتُ مِيثَاقَ الطّفولَةِ أم أنَا؟

اليَومَ أجْمَعُ مِشيَتِي...

وأُحطِّمُ الألوَاحَ فِي خَانَاتِ عُمرِي..

كَي أرَى جَسَدِي بِلاَ نَزعٍ ولَا رَجعٍ

عَلَى...

رُدهاتِ مَو..

تِ الذّاكِرَهْ

إنّ الذّات تعلن تمردها على الثّابت، لتحطم كل القيود وتتحرر من كل سلطة، إنّها تنفصم عن جسدها ذي الأصل التّرابي وعن الذّاكرة لتتشتت (أحطم الألواح..) وتلملم (أجمع مشيتي)، من أجل خلق واقع مغاير ومقاومة ذلك الانشطار الدّاخلي لذاتين ترتدان بين الولادة والعدم، تلك العلاقة الضّديّة (البدء ≠ الانتهاء) التي تماثل ضديّة الارتقاء والهبوط، هي ما يترجم فعلا التّوتر النّفسي والاضطراب الذي يسكن أغوار النّفس، ممّا يجعل الشّاعر يرتكز على دوال تتصل بالزّمن (مازال كان المساء النّهار اليوم العمر الذّاكرة الطّفولة)؛ لشحن خلايا النّص بديناميكيّة تمكنه من القفز على الاصطلاح، والبوح بالتّقلب والتّغير الموازي لارتياب الوجدان.

كما أن تخلص الذّات من دونيتها، يجعلها ترتقي أملا في الوصول إلى المعرفة العميقة التي تختلف عن الظّاهريّة، إنها معرفة تدعو إلى حلول الأنا في الأنا.

ولعل في هذا الارتقاء والتّسامي ما يوثق الصّيغة الثّوريّة المتصلة بالسّرياليّة:

أهرَقتُ فِيكِ نُبُوءَتِي وكِتَابِيَا[22] (دحيّة، بلاغات الماء، 2002).

وطَفَقتُ أذْرُو حَضرَتِي وغِيابِيَا

وارْتَبْتُ، هَل جَسَد يُطاوِلُ صَبوَتِي؟
أو جَذوَةٌ تَهِبُ السّماءَ رَمادِيَا؟
يَا أيُّهَا الجَسدُ الذي حَملتُهُ
غَضًّا، وكُنتُ عَلَى ذُراه البَاكِيَا

إنّ تذمر الذّات وتمردها عن واقعها المدنس، يجعلها تخلع جلدها التّرابي الذي يربطها بالعالم السّفلي، ويوصلها بفجيعة العري والخطيئة، لتولد بعيدا عن عالم الجمود والتّحجر في وثبتها نحو العالم الرّوحاني، وعليه تسخر البنيّة التّساؤليّة معراجا لخلاصها من الارتياب والانفصام الدّاخلي، وبحثها عن مخرج آمن يدنيها من السّماء.

وما النّزعة البكائيّة التي ينهي بها الشّاعر مقطوعته إلا تفسيرا لتلك المعاناة الوجدانيّة المصاحبة للذات.

4. صوفيّة التّأمل: لعل الذّات وهي تتحد بهذا الوجود ترقى بتطابقها معه إلى التّعمق في أسراره وفهم كنهه، لتبحث في علاقاته المتشابكة، وتطارد ألغازه المستعصيّة تتخذ سبيلها تلك الرّؤيّة التّأمليّة التي تكشف المحيط وتلاحقه بالتّساؤلات.

وربّما كان "أحمد عبد الكريم" الشّاعر الذي تغريه المغامرة، وتستلذه الدّهشة والمفاجأة؛ ليحصد صور العبرة من هذا الوجود، لذلك كتب موعظة الجندب مستلهما من رموز التّاريخ والأدب الموعظة، التي تجعله يفقه سر هذا الكون وسر الحياة به:

هُنَا أَنَا.. أَنَا هُنَا .. أَنَا مِنْ هُنَا .. مِنْ هُنَا أَنَا[23] (عبد الكريم، (د ت))
هَذَا تُرَابِي المَرشُوشُ بِصُفرَةِ الزّعفرانِ.
هُوَ الذي عَلَّمنِي أنْ أرَى بِالقَلبِ مَا لا يُرَى.
وَرِثْتُ بَوحَهُ وشَطحَهُ ..
وَرِثْتُ سِمَتهُ وصَمتَهُ
هَذَا بِرِّي البَهيُّ
مَا أوسَعنِي ومَا أضْيقَهْ
مَا أضْيقَنِي ومَا أوسَعَهْ.

إنّه السّفر من أجل بلوغ الحقيقة، فلقد أصبحت الأنا لا ترى ما كان يرى، حيث تتحول الرّؤيّة إلى رؤيا بالمكاشفة؛ أي لم تكن ترى بالعين المجردة ما كان يفترض أن تراه بعين القلب، وبهذه الرّؤيا ترتبط المشاهدة بالرّغبة في الفناء.

بهذا تتجاوز الذّات النّظر العقلي، من أجل الوصول إلى الباطن، فتشكل بذلك إيقاعا داخليا مرتبطا بالتّبادل، وتحاول ملامسة اليقين، ثم تمارس الشّطح بالكلمة لعبة مراوغة وهنا تتخطى الواقع المتدني، لتعانق التّجلي متجاوزة الحدود منتقلة من العبارة إلى الإشارة.

ويشعر المتلقي بصدق العاطفة التي تجسد رغبة الذّات، وتحمسها التّام لوجد التّجلي:

تَجِيئِينَ 24(عبد الكريم، (د ت).

أنْتِ الغِيَابُ وأنْتِ الإِيَابُ،

فَأُشعِلُ أَشوَاقِي البَاكِيَهْ

ويَرْتَدُّ قَلبِي حَمَامًا

يُهَاجِرُ نَحوَ القِبَابِ.

فَأسْرِي إِلَيكِ احْتِرَاقًا.

أُخَبِّئُ فِي الصّدرِ نَايَ الحَنِينِ،

وآتِيكِ مِثلَ القَوافِلِ مُتعَبَةٌ بِالمَواجِعِ والاغْتِرَابْ..

كَأَنِّيَ وَشمٌ تَغَرَّبَ فِي زَحمَةِ الأَزمِنَهْ..

كَأَنِّيَ نَخلٌ تَشَرَّدَ فَوقَ المَرافِئِ والأَرْصِفَهْ..

كَأَنِّي احتِرَاقُ البُخُورِ ..

يَدَايَ مُحَمَّلَةٌ بِالنّذُورِ..

كَكُلِّ الدّرَاويشِ آتِيكِ أهْتِفُ بِاللهِ والأَنبِيَاءِ

وأهْتِفُ بالصّالِحِينَ وبِالأَوْلِيَاءِ.

لَعلِّي أَدخُلُ وَجْدَ التّجَلِّي وصُوفيّة العَاشِقِينَ.

إنّ تأمل الذّات لهذا الوجود الفاني، يشعرها بالقلق الاغترابي تحت لفيح الخلود فتحيي قلقها الأبدي المرتبط بوجودها المنتقص. إنها هشيم يسحقه صراع البقاء

الأزلي وتشتته أيادي المواجع؛ لذلك ترتاد الأنوار وتحلق باتجاه المطلق، لتلقف عالم المنطق وتسقط ألويّة رقابة الأنا، وهي تنعم بلذة الاحتضان والانتماء لعالم الكمال.

وينطلق الشّاعر من تجربة الحب الحسيّة إلى الرّوحيّة عبر استحضار شاهد الوجد في الذّاكرة المشتركة:

يَدِي فِي يَدِكْ[25] (عبد الكريم، (د ت)

كِلانَا يُراوِحُ فِي لُجَّةِ الشّهقَاتِ

وزَادُكَ مِنْ رَعشَةِ البَوحِ زَادِي

تَوحَّدْتُ فِيكَ تَمَامًا

تَحَسَّسْتُ وَجهِي، لَعَلِّي وَهَمتُ ..انْخَطَفْتُ

تَحَسَّسْ جَبِينَك يا قَيسُ فِي لَمعَانِ المَرايَا

أأنْتَ أنَا ..أمْ تُرَانِي اسْتَعرْتُ التّغَضُّنَ مِنْكْ؟

إنّ الشّاعـر وهو يتكئ على تجربـة قيس العشقيّة، ليستدعي رمز الشّدة ودال التّعلق، وكذا الفناء في ذات المحبوب، يحاول التّماهي في هذه الشّخصيّة ليمارس تجربة الهيام والاحتراق، فيشعر بما يشعر به المتيمين تعلقا بالذّات الإلهيّة ومحبة الحق.

تلك المعايشة الوجدانيّة تجعل الشّاعر يستضيف النّص الغائب، ليجعل خطابه حمولة مثقلة بأرشيف التّاريخ، ووثيقة ترنو إلى التّكثيف الدّلالي من خلال الانفتاح النّصي، ومد جسور المحاورة والمجاورة، وهو ما يوازي رغبة الانعتاق التي تعلنها الذّات باتجاه المطلق والانضمام للعالم الرّوحاني.

وبما أنّ التّجربة الصّوفيّة تجربة كشفيّة فإن "أحمد عبد الكريم" في قصيدته "سباخ الرّوح" يلح على الرّؤيّة الباطنيّة كونها جوهر الحقيقة:

هَلْ أَرَى مَا أَرَى[26] (عبد الكريم، معراج السّنونو، 2002)

سَبخَةُ الرّوحِ شَاسِعَةٌ

إنَّمَا الأبْجَدِيّة إسْوَرَةٌ

والبَلاغَةُ مَاءْ.

أيُّهَا الوَقتُ عِظنِي



وأُعطِيكَ مِنْ دَهْشَتِي

مَا تَشَاءْ.

إنّ قلق الذّات ونظرتها التّأمليّة يقودانها إلى سؤال الموعظة من الوقت الذي هو «كل ما حكم على الإنسان»[27] (الحكيم، 1981)، فالمتصوفة لا يهتمون إلاّ بالوقت الحاضر باعتباره آونة النّور القائم بالرّوح وهي متصلة بالعالم العلوي.

لذلك تجد الذّات اللغة القاموسيّة عاجزة عن كشف صورة الكمال والتّمام والاتساع فتتحد بالإشارة التي مركزها الإضمار والتّنكر.

3. **خاتمة:** خلاصة القول نجملها في جملة النّتائج الآتيّة:

- يستند الشّاعر إلى المرجعيّة الصّوفيّة لتكثيف الإشارة والرّمز، غير أنه يستعين أيضا بمصادر ثقافيّة ومعرفيّة مختلفة تثري البنيّة الدّلاليّة في خطابه، من خلال تداخل النّصوص وتوسيع مساحات الإيحاء والتّأويل؛
- يبرز الأثر الصّوفي في الكتابة الشّعريّة أيضا عبر الانزياح وحتى التّكرار بوصفه حركة متتاليّة من البعث إلى التّجدد؛
- أمام راهن الهزيمة الإنساني تزداد نزعة البحث في عوالم التّاريخ، وتتأجج في الأعماق متعة الارتحال نحو المجهول، مجهول الذّات والتّاريخ والأسطورة توقا للبحث عن الجمال، وفرارا من سلطة الواقع وقسوته؛
- تجتمع صوفيّة الكينونة والتّأمل والسّرياليّة في تخطي الواقع نحو واقع روحي بديل، وفي ذلك التّجاوز تمارس الذّات احتراقها من أجل الانبعاث المتجدد وفق حركة جيبيّة سابحة بين قطبي الحضور والغياب؛
- الخيال هو وسيلة الذّات في ممارسة الفناء أو التّأمل أو الرّؤيا، لذا فالكتابة الشّعريّة هي موطن التّطلع حيث تتحقق لذّات الارتحال والارتقاء والانعتاق.

تكلل رحلة الانتقال التي تمارسها الذّات إما بعودة الذّات إلى ذاتها أو بعودتها إلى الوجود وكشف نفسها في عناصره أو ببلوغها منزلة الكشف والتّجلي.

4. قائمة المصادر والمراجع:

إبراهيم منصور، الشّعر والتّصوف (الأثر الصّوفي في الشّعر العربي المعاصر)، دار الأمير، (القاهرة:2000)، صفحة 24.

أحمد عبد الكريم، موعظة الجندب، منشورات دار أسامة للطباعة والنّشر، (الجزائر: (د ت))، صفحة 25.

أحمد عبد الكريم، معراج السّنونو، منشورات الاختلاف، (الجزائر:2002)، صفحة 07.

السّعيد بوسقطة، الرّمز الصّوفي في الشّعر العربي المعاصر، منشورات بونة للبحوث والدّراسات (الجزائر:2008)، صفحة 138.

سعاد الحكيم، المعجم الصّوفي في حدود الحكمة، ندرة للطباعة والنّشر (بيروت:1981)، صفحة 1225. عبد الحقّ منصف، أبعاد التّجربة الصّوفيّة (الحبّ الإنصات، الحكاية)، أفريقيا للشروق، (المغرب:2008)، صفحة 108.

عبد الحميد هيمة، الرّمز الصّوفي في الشّعر الجزائري المعاصر –آليات والتّأويل، مجلّة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، ع 4، (2008). صفحة 84.

عبد الله العشي، مقام البوح، منشورات جمعيّة شروق الثّقافيّة، (باتنة: (د ت))، صفحة 17.

عبد الله العشي، يطوف بالأسماء، منشورات دار القلم، (الجزائر: 2008)، صفحة 63.

عثمان لوصيف، نمش وهديل، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، (الجزائر:1997) صفحة 39.

عثمان لوصيف، اللؤلؤة، دار هومة للطباعة والنّشر، (الجزائر:1997)، صفحة 20.

عثمان لوصيف، قالتّ الوردة، دار هومة للنشر والتّوزيع. (الجزائر:2000)، صفحة 26.



عدنان حسين قاسم، الإبداع ومصادره عند أدونيس، الدّار العربيّة للنشر والتّوزيع (مصر:2000)، صفحة 236.

علي أحمد سعيد أدونيس، الصّوفيّة والسّورياليّة، دار السّاقي، (بيروت: 1992)، صفحة 22.

محمّد علي كندي، الرّمز والقناع في الشّعر العربي الحديث (السّيّاب ونازك والبيّاتي) دار الكتاب الجديد المتحدة، (بيروت:2003)، صفحة 33.

محمّد لطفي اليوسفي، في بنيّة الشّعر العربي المعاصر (السّيّاب–سعدي يوسف–درويش–أدونيس) نموذجا، سراس للنشر، (تونس:1992)، الصّفحات 157–156.

مصطفى دحيّة، اصطلاح الوهم، منشورات الجمعيّة الوطنيّة للمبدعين (الجزائر:1993)، الصّفحات 41–42.

مصطفى دحيّة، بلاغات الماء، منشورات الاختلاف، (الجزائر:2002) الصّفحات91–92.

5. هوامش البحث:

---

(1) أدونيس: الصّوفيّة والسّورياليّة، دار السّاقي، بيروت، لبنان، ط1، 1992م، ص22.

(2) إبراهيم منصور: الشّعر والتّصوف (الأثر الصّوفي في الشّعر العربي المعاصر)، دار الأمير، القاهرة، ط1، 2000م، ص24.

(3) السّعيد بوسقطة: الرّمز الصّوفي في الشّعر العربي المعاصر، منشورات بونة للبحوث والدّراسات، الجزائر، ط2،2008، ص138.

(4) ينظر: محمّد لطفي اليوسفي: في بنيّة الشّعر العربي المعاصر (السّيّاب–سعدي يوسف–درويش–أدونيس) نموذجا، سراس للنشر، تونس، ط2، أفريل 1992، ص157–156.

(5) أدونيس: الصّوفيّة والسّورياليّة، ص23.

(6) المرجع نفسه، ص23.

[7] محمّد علي كندي: الرّمز والقناع في الشّعر العربي الحديث (السّيّاب ونازك والبيّاتي) دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص33.

[8] ينظر عبد الحقّ منصف: أبعاد التّجربة الصّوفيّة (الحبّ، الإنصات، الحكاية)، أفريقيا للشروق، المغرب، (د ط)، 2008م، ص108.

[9]عثمان لوصيف: قالتّ الوردة، دار هومة للنشر والتّوزيع، الجزائر،(دط)، 2000، ص 26

[10] عدنان حسين قاسم: الإبداع ومصادره عند أدونيس، الدّار العربيّة للنشر والتّوزيع، مصر (د. ط)، 2000، ص 236.

[11] عثمان لوصيف: قالتّ الوردة، ص 26–27.

[12]عبد الحميد هيمة: الرّمز الصّوفي في الشّعر الجزائري المعاصر آليات والتّأويل، مجلّة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، منشورات جامعة بسكرة، ع 4، 2008، ص 84.

[13]عثمان لوصيف: نمش وهديل، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، الجزائر،(د ط)،1997، ص 39.

[14] عثمان لوصبف: اللؤلؤة، دار هومة للطباعة والنّشر، الجزائر، (د ط)،1997، ص 20.

[15] سورة طه: الآيتان 11–12.

[16]عبد الله العشي: مقام البوح، منشورات جمعيّة شروق الثّقافيّة، باتنة، الجزائر،(د ط)،(د ت)، ص 17

[17]عبد الله العشي: يطوف بالأسماء، منشورات دار القلم، الجزائر،(د ط)، 2008،ص 63.

[18] مصطفى دحيّة: اصطلاح الوهم، منشورات الجمعيّة الوطنيّة للمبدعين، الجزائر، ط$_1$ 1993، ص ص 41–42.

[19] مصطفى دحيّة: بلاغات الماء، منشــورات الاختلاف، الجزائـر، ط$_1$،2002، ص91–92.

*هناك الكون الجامع وهو الإنسان الكامل عند ابن عربي وثمة الكون الجامع الأصغر والكون الجامع الأكبر، الكون الأول والكون الثّاني، مختصر الحق ومختصر العالم، العالم الكبير (العالم الخارجي) والعالم الصّغير (الإنسان)(سعاد الحكيم: معجم الصّوفيّة، ص987.

[20] مصطفى دحيّة: اصطلاح الوهم، ص ص 15–16.

([21]) المصدر نفسه، ص 43.

[22] مصطفى دحيّة: بلاغات الماء، ص 49.

(23) أحمد عبد الكريم: موعظة الجندب، منشورات دار أسامة للطباعة والنّشر، الجزائر، ط1 (د ت)، ص 25.

(24) أحمد عبد الكريم: المصدر نفسه، ص 86.

(25) أحمد عبد الكريم: موعظة الجندب، ص 114.

(26) أحمد عبد الكريم: معراج السّنونو، منشـورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2002، ص 07.

(27) سعاد الحكيم: المعجم الصّوفي في حدود الحكمة، ندرة للطباعة والنّشر، بيروت ط1، 1981، ص 1225.



الاستعمال اللّغوي بين الإرسال والتّلقي

-مقاربة تداوليّة-

Language Use between Sending and Receiving:

-A Pragmatic Approach-

أ. الحواس بلخيري[‡]

د. محمد ذبّيح [§]

تاريخ الاستلام: 26. 04. 2020 تاريخ القبـول: 2021.05.23

ملخّص: إنّ التّداوليّة مبحث لساني ومنهج نقدي قوامه دراسة اللغة أثناء استعمالها؛ أي دراسة الكيفيّة التي يصدر بها الباث ويعي بها المتلقي فعلا تواصليا، أو فعلا كلاميا بتمكين المتخاطبين من ضمان عدم انقطاع التّواصل وتحقيق الهدف المنشود من الحوار، بيد أنّ هذا المنهج وما يوليه من اهتمام للمرسل والمتلقي من خلال العمليات التّخاطبيّة والتّواصليّة بداية من إنتاج الخطاب إلى تأويل الملفوظ، ومن تفاعل قطبي التّواصل إلى ما ينتج عن هذا التّفاعل من أفعال وإنجازات، تنتج عن التّأثير الذي تصنعه المقاصد بإيعاز من مرسله ووعي من متلقيه في سياقات ومقامات معينة وسنحاول الكشف عن هذا التّفاعل من خلال عديد النّظريات التي تعتبر من صميم لب الدّراسات التّداوليّة.

كلمات مفتاحيّة: التّداوليّة؛ الاستعمال اللغوي؛ الخطاب؛ المرسل؛ المتلقي.

[‡] جامعة ابن خلدون–تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني:belkheirihaouas@gmail.com. (المؤلّف المرسل).

[§] جامعة ابن خلدون–تيارت، الجزائر، البريد الإلكتروني: Moha_debih@yahoo.fr .

Abstract: Pragmatics is a subfield of linguistics and a critical approach based on studying language in use; that is to say, That is, the study of how the speech is issued and the receiver perceives a communicative act or speech act by enabling the interlocutors to have an uninterrupted communication and to achieve the goal of such a communication. However, this approach, as well as its focus on the sender and the receiver through conversational and communicative processes, starting from the speech production to the interpretation of the utterance and from the interaction of the polar communication to the acts and achievements resulting from this interaction, results from the influence that the intentions makes on behalf of the sender and the perception of the receiver in certain contexts. We will try to consider this interaction through many theories which have great importance in pragmatic studies (pragmatics).

Keywords: the pragmatics; use, language; discourse; the sender; recipient.

المقدّمة: إنّ للدراسات النّقديّة وعديد المناهج المتبعة فيها دورا كبيرا في الكشف عن الظّواهر اللغويّة، ومحاولة تحليلها والوصول إلى كيانها. واختلف كل منهج في طريقة معالجته للغة عامّة والخطابات بشكل خاص، فمنهم من اعتبر النّص بنيّة مغلقة يدرس في ذاته ولذاته. ومنهم من انفتح على كل العوامل التي من شأنها خدمة النّص وتشكيل مفهوماته، وتحديد معانيه ومقاصده ومن أهم العناصر المشكلة للخطاب المرسل والمتلقي الذين حظيا بوافر الدّراسة، واعتبروا كيانه حلقة لا يمكن الاستغناء عنها، لما له من أهميّة في التّوصل إلى المعاني والمقاصد واستقرارها عنده ولديه فقط، والمنهج



التّداولي من بين المناهج التي انفتحت على النّص واهتمت بمنتج الخطاب أيما اهتمام إضافة إلى العوامل السّياقيّة التي ينجز فيها الخطاب، وكل ما من شأنه توجيه المعاني والمتلقي الذي هو أحد هذه العوامل، فماهي المكانة الفعليّة لقطبي التّواصل في قضايا الدّرس التّداولي؟ وما مدى تفاعل المرسل والمتلقي من إنتاج الخطاب إلى تلقيه؟ وما الذي يمكن أن يعقب تواصلها إلى ما يحققه من أفعال وإنجازات كنتاج عن العمليّة التّخاطبيّة؟

-التّداوليّة ودراسة الاستعمال اللغوي: تقوم التّداوليّة على دراسة الاستعمال اللغوي أو هي لسانيات الاستعمال اللغوي. وموضوع البحث فيها هو توظيف المعنى اللغوي في الاستعمال، الفعلى من حيث هو صيغة مركبة من السّلوك الذي يولد المعني وهو ما نستشفه من خلال بعض التّعريفات التي حاولت تحييد ماهيّة التّداوليّة وذلك من خلال كونها "تخصص لساني يدرس كيفيّة استخدام النّاس للأدلة اللغويّة في صلب أحاديثهم وخطاباتهم كما يعني من جهة أخرى بكيفيّة تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث[1] هذا ويربط "منقونو"Maigueneau الدّراسة التّداوليّة بالسّياق؛ فهو يرى أنّ «المكون التّداولي يعالج وصف الملفوظات في سياقاتها»[2] حيث تسعى التّداوليّة إلى تحديد قصد المتكلّم من خلال سياق محدد. أمّا "جاك موشلار Jaque Moeschler وآن ربول Anne Reboul فقد ربطا مفهوم التّداوليّة بالمجال اللساني، ففي القاموس الموسوعي للتداوليّة تعرف بأنّها "دراسة الاستعمال اللغوي المقابلة الدّراسة النّظام اللساني الذي يعدّ من اهتمام اللسانيات بصفة خاصّة"[3].

ولعلّ مصطلح التّداوليّة من أشهر التّرجمات التي حظي بها هذا العلم، وأقربها فيما يحيل عليه ميدانه؛ وذلك لأنّه يُحيل على التّفاعل والحوار والتّخاطب والتّواصل والتّداول بين الأطراف المتلفظة، كما ينظر إلى التّداوليّة على أنّها تخصص لساني يحدد موضوعه في المجال الاستعمالي، أو الإنجازي ويدرس كيفيّة استعمال المتكلّمين للأدلة اللغويّة أثناء الخطاب أو الحوار في علاقة وثيقة مع المقام الذي ينتج فيه الكلام وتبحث في العلاقات القائمة بين اللغة ومتداوليها من النّاطقين بها، في إطار دراسة استعمال اللغة في الخطاب. وقد أطلق على التّداوليّة توصيفات عدة منها:

- لسانيات الحوار: لأنّها تدرس استخدام النّاس للأدلة اللغويّة في صلب أحاديثهم؛
- نظريّة استعماليّة (علم استعمال اللغة): لأنّها تدرس اللغة في استعمال النّاطقين بها؛
- نظريّة تخاطبيّة: لأنّها تعالج شروط التّبليغ والتّواصل الذي يقصده النّاطقون؛
- نظريّة التّواصليّة: لأنّها تدرس الرّسالة اللغويّة في إطار عمليّة وصول دلالاتها إلى المتلقي؛
- نظريّة الأعمال اللغويّة: لأنّها تدرس الفعل اللغوي من حيث البعد العملي له أي استخدامه؛
- نظريّة مقامات الكلام (Speech Situations): لأنّها تدرس المرسل والمستقبل والسّياق والأهداف والمقاصد وقوة فعل الكلام والملفوظ [4].

إنّ استعمال اللغة هو جوهر الدّرس التّداولي على الرّغم من استناده على الوضع وقيامه عليه، على اعتبار أنّ الأخير هو نقطة التّقاء واشتراك بين المتكلّمين، "وصارت التّداوليّة تهتم بوصف العلاقة القائمة بين المرسل والمرسل إليه أثناء التّواصل، وتعنى بالحديث اللغوي لفهم قصد المتكلّم."[5]

الخطاب استعمال للغة: إنّ الخطاب ممارسة فعليّة للنصوص التي لا يمكن انكار انسجامها على مستوى معين، وذلك لأنّه لا يظهر إلاّ مرتبطا بمقام يحفظ خصوصيته وباعتبار هذا الأخير المرتكز الأوّل للعمليّة التّخاطبيّة، وبهذا يكون الخطاب أكثر دلالة على الاستعمال والاستخدام من النّص "وبهذا فإنّ المقاربة التّداوليّة تفرض نفسها على الخطاب، وليس المقاربة اللسانيّة الصّرف، فمقبوليّة الخطاب مرهونة بسياق استقباله وإنتاجه، والخطاب ليس معطيات لغويّة وبنيات تركيبيّة ولكنّ صيرورة معرفيّة وتواصليّة ممّا يحتم على اللسانيات أن تترك مجال الخطاب للتداوليات والخطاب موقف تفاعلي وممارسة اجتماعيّة تواصليّة، ثقافيّة، دينيّة، سياسيّة ...الخ باعتبار هدف أي خطاب هو "التّأثير الذي لا يأتي منعزلا عن الفعل التّلفظي والإنجازي، من خلال استعمال علامات لسانيّة وغير السّانيّة، انطلاقا من معطيات زمانيّة ومكانيّة وحتى اجتماعيّة وتاريخيّة، مع الأخذ بعين الاعتبار"[6].



نظريّة التّلفظ:

* التّلفظ nonciation: إنّ المقصود من التّلفظ هو" الفعل الذّاتي في استعمال اللغة: إنّه فعل حيوي في إنتاج نص ما كمقابل للملفوظ وهكذا يتيح التّلفظ دراسة الكلام ضمن مركز نظريّة التّواصل ووظائف اللغة. ويرى (بنفنست) أنّ التّلفظ هو موضوع الدّراسة وليس الملفوظ" [7] وبما أنّ التّلفظ هو مصطلح تداولي فهو لا يهتم بالملفوظ إلاّ في الاستعمال أو التّداول[8]؛

* الملفوظ enonce: هو المقول، ويمكن اعتباره " الموضوع اللغوي المنجز والمنغلق والمستقل عن الذّات التي أنجزته"[9] أو هو "التّجلي الآني للخطاب المحقق في وضعيّة محددة، فسواء أكان منطوقا أم مكتوبا فهو موضوع ملموس محدد وقابل للملاحظة في ماديته، ويبقى موجها إلى الإحالة على العالم، وسواء أكان المرجع حقيقيا أم خياليا، لسانيا أم غير لساني فهو يشكل هدف التّلفظ ولا يمكن للتحليل أن يهمله"[10].

إنّ الخطاب هو ميدان استعمال اللغة، ولا يتجسد الاستعمال إلاّ من خلال عمليّة قوليّة تسمى عمليّة التّلفظ بالخطاب؛ فالتّلفظ هو النّشاط الأساسي الذي يمنح استعمال اللغة طابعها التّداولى، بوصفه نقطة التّحول بالممارسة الفعليّة لها، ممّا يبلور عناصر السّياق في الخطاب: من مرسل ومرسل إليه، كما أنّه يتحدد به القصد والهدف[11].

النّظريّة التّواصليّة: ويعرف التّواصل كما أورده "شارل كولي" (Charles Cooly)على أنّه: "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانيّة وتتطور، إنّه يتضمن كل رموز الذّهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها في الزّمان، ويتضمن أيضا تعابير الوجه وهيئات الجسم والحركات ونبرة الصّوت والكلمات والكتابات والمطبوعات والقطارات والتّلغراف والتّلفون وكل يشمله آخر ما تم في الاكتشافات في المكان والزّمان"[12].

والتّواصل في أغلب التّعاريف الاصطلاحيّة: هو عمليّة نقل خبر أو إقامة علاقة مع شخص ما، وبصورة أوضح، إخباره بأمر ما وإطلاعه عليه، والمهم في هذا السّياق هو كون التّواصل " عمليّة نقل معلومات من متكلم، باعتباره مصدر المعلومات، إلى مخاطب، باعتباره هدفا للعمليّة التّواصليّة، وهذا يعني أنّ التّواصل عبارة عن سيرورة

تبادل ادلة بين ذات مرسلة، وذات مستقبلة، حيث تنطلق الرّسالة من الذّات الأولى نحو الذّات الثّانيّة، وتقتضي هذه العمليّة جوابا صريحا او ضمنيا وأنبه في هذا المقام إلى ما بين التّعريفين من فروق. إنّ التّعريف السّابق يخلو تماما من مفهوم التّبادل الموجود في التّعريف الحالي وهو الشّيء الذي أكدت، من قبل، على ضرورة إخذه في الحسبان"[13].

يعدّ اللساني رومان جاكبسون مؤسس المقاربة التّواصليّة أو التّبليغيّة " وذلك بحصره مكونات العمليّة التّبليغيّة في ستة عناصر هي: المرسل، والمتلقي، والوضع، والمرجع والقناة، والخطاب، وقد أسند لكل عنصر من هذه العناصر وظيفة، فالوظيفة التّعبيريّة للمرسل، والوظيفة الإفهاميّة للمتلقي"[14] وسنسلط الضّوء على هاتين الوظيفتين بشكل خاص فيما يلي:

– الوظيفة التّعبيريّة: تتمحور هذه الوظيفة حول المرسل في تعبيره المباشر عن موقفه إمّا بتكلم عنه أو يكتبه، وعن شعوره الانفعالي سواء أكان هذا الشّعور صادقا أم كاذبا. ولذلك فاهميّة هذه الوظيفة تتجلى في الانطباع الذي يبين لنا إحساس المرسل تجاه ما تحدث عنه، أو ما يتواصل بشأنه[15]؛

– الوظيفة الإفهاميّة: Conative ترتبط بالمرسل إليه) المتلقِّي، ويَكثُر في هذه الوظيفة الضّمير (أنت)، "والغرض منها هو لفت انتباه المتلقي والتّأثير فيه قصد إقناعه بالآراء والأفكار والقضايا التي تحملها الملفوظات والنّصوص. ومقصد الإقناع هذا يستلزم فعاليّة لغويّة ومنطقيّة، تنظم الخطاب بطريقة خاصّة، تؤثر في المتلقي، وتجعله بعيد النّظر فيما كان يحمله من أفكار ومعتقدات، ودفعه إلى التّحرك واتخاذ مواقف: الوعظ والإرشاد والتّهديد والقيام بالدّعاية، أو بحملة انتخابيّة...[16] وتعتبر هذه الوظيفة من أهم الوظائف، وغيرها يتمحور حولها، وذلك لأنّ التّبليغ هو الماهيّة الأولى للغة.

وللتداوليّة دور بارز في ربط العناصر الأساسيّة للعمليّة التّواصليّة، أو ما يعرف بالأقطاب التّواصليّة الثّلاثة المتمثلة في: المرسل، المتلقي، والخطاب،[17] وتفرض الكفاءة التّداوليّة نفسها أثناء التّواصل حيث يشترك فيها المرسل والمتلقي للخطاب مشترك بينه وبين المتلقي للخطاب، حيث يجب على هذين القطبين مراعاة المعايير والمبادئ



الأساسيّة التي ترسل وتستقبل عند إنتاج الخطاب، فالتّداوليّة تهتم بوصف العلاقة القائمة بين المرسل والمتلقي أثناء العمليّة التّواصليّة.

عناصر العمليّة التّخاطبيّة: إنّ الخطاب في مفهومه الشّامل وبما جاد به أغلب أهل الدّراسات اللغويّة هو كل تلفظ يفترض متكلّما ومستمعا وعند الأوّل نيّة التّأثير في الثّاني بطريقة ما، لذا هو تبادل كلامي ميزته التّفاعل والتّأثير في الأخر، أو كما يراه طه عبد الرّحمن أنّه "كل منطوق به موجه إلى الغير بغرض إفهامه مقصودا مخصوصا"[18] ويقتضي ذلك اشتراك طرفين هما: المتكلّم الذي يقصد معنى ويريد إبلاغه لمخاطبه. ومخاطب أو متلقي يحاول الوصول إلى قصد المتكلّم من خلال خطاب معين ويمكن التّفصيل في هذه العناصر بما يلي:

1) **المرسل:** المرسل هو الطّرف الذي يتولى مهمة توجيه مجموعة من العلامات الحاملة لمعان محددة فصد إثارة رد فعل معين لدى طرف خارجي (المخاطب)، أي أنّه هو مصدر الرّسالة، ويكون إما شخصا أو جماعة أو جهازا، وقد يكون مرسلا ومتلقيا في الآن نفسه كما هي الحال في الخطاب الدّاخلي (monologue)، كما أنّ المرسل هو "أحد المرتكزات الأساسيّة في التّداوليّة التي تبحث في معنى المتكلّم وقصده ونواياه في الخطاب"[19].

2) **المتلقي:** المخاطب بفتح حرف الطّاء، أو المستمع في المنطوق والقارئ في المكتوب، وينتدب في المتلقي السّامع الاستعدّاد والتّهيؤ لقبول التّواصل والاستمرار فيه وحضور الذّهن، والإقبال على المتكلّم، والإنصات، وتقبل الخطاب، والتّجاوب مع قائله والتّأدب، وتعزيز القائل، وتحفيزه بتعبير الوجه والحركة والإشارة .إذا كان المتكلّم هو منتج الخطاب، فإنّ المخاطَب هو من يساعده على إنتاجه، ولذلك يجب على المتكلّم أن يضعه في اعتباره، ويفكر في كيفيّة بناء خطابه؛ "لأنّ نجاحه مرهون بمعرفة حال المخاطب، إذ العناية في المقام الأوّل موجهه إلى المرسل إليه"[20]، وهذا ما يحيلنا إلى أنّ المتلقي يسهم مع المتكلّم في تشكيل الفعل الاتصالي، وهو المسؤول عن تأويل الخطاب.

3) **الخطاب:** يتمثل الخطاب في القول المنطوق، ويكون إمّا مشافهة عن طريق التّسميع بالتّحدث أو المحاورة أو المناقشة... وإمّا يكون الخطاب مكتوبا عن طريق أداة كتابة، ويتمثل في الرّسائل والإعلانات وتأليف الكتب وغيرها الكثير، "ويستحب في الخطاب الفصاحة السّبك والحبك..."[21]، ويتنوع الخطاب بتنوع حمولته المعرفيّة فيكون خطابا أدبيا أو سياسيا أو تاريخيا أو علميا... إلخ. الخ باعتبار هدف أي خطاب هو "التّأثير الذي لا يأتي منعزلا عن الفعل التّلفظي والإنجازي، من خلال استعمال علامات لسانيّة وغير السّانيّة، انطلاقا من معطيات زمانيّة ومكانيّة وحتى اجتماعيّة وتاريخيّة مع الأخذ بعين الاعتبار[22].

نظريّة أفعال الكلام: للفعل الكلامي Speech act أهميّة كبيرة في جل الأعمال التّداوليّة، وفحواه أنّه كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري، ويعتبر أيضا نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعالا قوليّة Actes Locutoires لتحقيق أغراض إنجازيّة Actes illocutoires (كالطّلب والأمر والوعد والوعيد... الخ)، وغايات تأثيريّة Actes Perlocutoires تخصّ ردود فعل المتلقي كالرّفض والقبول)، ومن ثم فهو فعل يطمح إلى أن يكون فعلا تأثيريا، أي يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب على عدة مستويات، ومن ثم إنجاز المراد منه[23]. وممّا سبق فقد ميز أوستين بين ثلاثة أفعال نورها مفصلة كالآتي[24]:

1–الفعل القولي: (انتاج الأصوات، والإشارات الخطيّة، والوحدات التّركيبيّة...) أي كل العناصر اللسانيّة من أصوات ومعجم، وما يتعلق بالرّوابط التي تصل الوحدات النّصيّة فالفعل القولي في النّص هو ما ينتجه المخاطب كنص يحتوي على سلسلة من جمل ووحدات تركيبيّة.

2–الفعل الإنشائي الإنجازي: يتلازم مع القيمة التّلفظيّة ذاتها، وهو كذلك إنتاج ملفوظ حيث يعبر عن نوع من القوة من خلال القول ذاته. وإنّ الفعل المرتبط بما هو منجز بقولنا ما نقول، لا يتحقق إلاّ إذا اعترف المتلقي بالقصد، الذي ينوي المتكلّم إيصاله وليس قصدا آخر، يتكون هذا الفعل في النّص من سلسلة من الأفعال الإنجازيّة، التي يمكن أن تحتوي على فعل إنجازي محوري، أو أنّها تبنيه أو تنتجه.

3-الفعل التّأثيري: (بمعنى خلق الآثار في وضعيّة معينة)، بالنّسبة المانقونو/Maingueneau" فإنّ الميدان التّأثيري خارج عن الإطار اللغوي المحض بمعنى خلق ردة فعل تقديريّة ازاء النّص ذاته، وكذلك من خلاله إزاء العالم، وتأثير الكاتب أو المخاطب على جمهوره المستمع واستمالتّهم أو تقبلهم واعجابهم لمختلف أفكاره يشكل صورة من صور الفعل التّأثيري.

-**المحادثة تفاعل بين المتخاطبين:** إنّ مقياس غرايس في مبادئ المحادثة، هو مقياس مهم في نجاح العمليّة التّخاطبيّة، ويعدّ مقياس غرايس لمبادئ المحادثة معيارا هاما قدمه التّداوليون في محاولة ضمان حد أدنى لنجاح العمليّة التّخاطبيّة، وذلك لاعتباره أن المحادثة مشاركة وتفاعل بين المتخاطبين، فقد وضع "مبدأ التّعاون الذي يقتضي أن المتكلّمين متعاونون في تسهيل عمليّة التّخاطب، وهو يرى أنّ مبادئ المحادثة المتفرّعة عن مبدأ التّعاون هي التي تفسر كيف نستنتج المفاهيم الخطابيّة"[25].

وهذه المبادئ هي[26]:

- مبدأ الكم (Quantité): أن يكون الخطاب غنيا بالأخبار بشكل كاف فقط فنتحدث بالقدر الذي يضمن تحقق الغرض؛
- مبدأ الكيف (Qualité): أن يكون الخطاب حقيقيا، صادقا، فلا نقل ما تعتقد أنّه كاذب ولا نقل ما لا تستطيع البرهنة على صدقه"؛
- مبدأ المناسبة Modalité: الوضوح وعدم الابهام في الكلام أي: "أن يكون كلامنا مناسبا لسياق الحال"؛
- مبدأ الأسلوب: تجنب إبهام التّعبير واللبس مع الإيجاز وترتيب الكلام.

إنّ لهذه القوانين دورا بارزا في فهم تأويل الملفوظات، "فهي مجموعة من المعايير التي يجب على المتخاطبين احترامها من اللحظة التي يشاركون في فعل التّواصل الكلامي، يربطها "جريس" بقانون أكبر ويدعوه به مبدأ التّعاون" الذي ينبني عليه كل تفاعل لغوي والذي ينقسم إلى عدة أبعاد ومن أهمّها: الصّدق، الشّموليّة، الوضوح وتتأسّس على السّنن اللساني وعلى سنن من المواضعات"[27].

إنّ البحث عن قوانين الخطاب يعني البحث عن إنجاح العمليّة التّواصليّة، بحيث كلما احترمت هذه القوانين كلما استطاع المشاركون الوصول إلى أغراضهم دون عوائق. تعدّدت هذه القوانين في طبيعتها وفي أهدافها إلاّ أنّ المشكل كامن في شروط تطبيقها إلى جانب تشابكها في بعض الخطابات.

بيدَ أنّه "يؤدي مبدأ التّعاون إلى التّواصل والتّفاعل فيما بيننا مهما كانت الظّروف المعتمدة والأهداف المتوخاة، فانطلاقا من ممارستنا للغة، نجد أنفسنا في دائرة التّفاعل سواء بطريقة مباشرة أم بطريقة غير مباشرة، وسواء رغبنا في ذلك أم لم نرغب، من هذا الجانب يقتضي الفعل التّواصلي من المتخاطبين عمليتين متوازيتين: الإنتاج والتّأويل، يحيل الإنتاج إلى التّلفظ الذي يرتبط بالمتكلّم بالدّرجة الأولى، في حين يتطلب التّأويل من المتلقي الاستناد إلى عدة وسائل لسانيّة وغير لسانيّة"[28].

أنّ المتلقي إلى جانب المرسل هما قطبا العمليّة التّخاطبيّة ويقتضي التّعاون بينهما من أجل نجاح التّخاطب والوصول إلى الغايات المتوخاة من الخطاب فبقدر تعاونهما تزول عوائق الفهم، وتكون المعاني والمقاصد أوضح، ويظهر التّفاعل والتّذاوت بين المرسل والمتلقي في أبلغ الصّور.

القصديّة والتّأويل: من مجالات اهتمام المنهج التّداولي عمله على "دراسة المعني كما يوصله المتكلّم أو (الكاتب) ويفسره المستمع (أو القارئ)؛ لذا فإنها مرتبطة بتحليل ما يعنيه النّاس بألفاظهم أكثر من ارتباطها بما يمكن أن تعنيه كلمات أو عبارات هذه الألفاظ منفصلة، فالتّداوليّة هي دراسة المعنى الذي يقصده المتكلّم"[29].

كما تسعى التّداوليّة pragmatics أيضا إلى دراسة " الكيفيّة التي يصوغ من خلالها المستمعون استدلالات حول ما يقال للوصول إلى تفسير المعنى الذي يقصده المتكلّم. ويبحث نوع الدّراسة هذا في كيفيّة إدراك قدر كبير ممّا لم يتم قوله على أنّه جزء ممّا يتم إيصاله. بإمكاننا القول أنّه دراسة المعني غير المرئي invisible meaning. التّداوليّة هي دراسة كيفيّة ايصال أكثر ممّا يقال"[30].

بيدَ أنّ "المؤول"L' interpretant كما ورد عند "بيرس"Peirce هو في جوهره "مركز تعريف التّداوليّة، فإذا انطلاقنا منه يمكن أن نبني نظريّة للكفاءة التّواصليّة والتي تفسر



الطّرق التي يمارسها المرسلون والمتلقون لغرض الفهم والإفهام، أو ما يمكن أن يتبلور في أفعال الكلام"[31].

يركز النّموذج الاستدلالي على أهميّة القصد من خلال عمليّة التّواصل، ويشارك في هذا القصد كل من المتكلّم، والمخاطب؛ وذلك لأن تحقيق التّفاعل المطلوب في أي تواصل يشترط أن يشارك المخاطب المتكلّم في هذه القصديّة، وهو على حال المستمع أي أن يتحقق ما يسمى بالتّفاعل الخطابي الذي يعدّ الأصل في الكلام[32].

ويظهر لنا جليا من منظور غرايس في قضيّة القصد أنّه لا بد من أن " يرتكز التّواصل الفعلي على نوع من الذّاتيّة المتبادلة، المتمحورة حول خلق استدلالات (inferencias) من جانب المستقبل، فيتمكن هذا الأخير من التّعرف بالشّكل المطلوب على أنّ القول ينطوي على قصد المرسل بأن يجعل التّعرف عليه ممكنا كقول مقصود وبأن يسمح بتأويل محدد، وبحسب فكرة غرايس، يرتكز التّواصل على توقعات المتكلّم بأن محاوره يمكنه أن يكتشف عن طريق استخدام قول محدد من طرف المتكلّم، حقيقة القصد التّواصلي لهذا الأخير، والتّواصل يتضمن في الوقت نفسه قصد المتكلّم، وتعرف المستمع على قصد المتكلّم"[33].

إنّ عمليّة التّأويل هذه لا ترتكز فقط على الملفوظات وحدها؛ أي لا تقوم على ما هو ملفوظ به فقط، وإنّما تقوم أيضا على المعرفة المشتركة، وعلى عمليّة التّلفظ (كيفيّة التّلفظ). وبخصوص أهميّة المعرفة المشتركة يقول جورج لايكوف ومارك جونسون (George LAKOFF ,Mark JOHNSON): (فعندما لا يشترك النّاس الذين يتحاورون نفس الثّقافة، ونفس المعرفة، ونفس القيم، ونفس المسلمات، فإنّ الفهم المتبادل يكون صعبا. وإن هذا الفهم يكون ممكنا من خلال التّفاوض بشأن المعني...).

ومن خلال ذلك، فعمليّة التّأويل تقوم على:

- الملفوظ؛
- التّلفظ؛
- المعرفة المشتركة.

وتظل المعرفة المشتركة، دائمة الحضور، وذلك في مقابل التّلفظ، الذي قد يغيب ويحضر الملفوظ»، أو العكس، أي أن يحضر الملفوظ، ويغيب التّلفظ. وتبعا لذلك تختلف نتائج الاستدلال باختلاف المقدمات [34].

فالمستوى الثّقافي الذي يمكن أن يحظى به المتلقي على الخصوص، يمكن أن يشكل خلفيّة مرجعيّة سياقيّة لإحالات النّص، وتعدّد مناطق تأويليّة، والقدرة على الكشف في مكوناته وأبعاده وسياقاته ويشكل بعدا سياقيا ثقافيا عميقا في عمليّة التّلقي[35]. ثم إنّ الحالة النّفسيّة التي تحكم المتلقي لحظة القراءة والتّلقي تعتبر سياقا نفسيا يحصر حالات التّأويل بالنّظر إلى النّص في أبعاد تلك الحالة وخصائصها كالحزن والفرح والغضب[36].

ويظهر لنا ممّا سيق أنّ عمليّة الاستدلال والوصول إلى القصد وتأويل الملفوظات تشترك فيه عدة عوامل، وكما يجب على المتكلّم الحرص على إيصال مقاصده من خلال ملفوظات يرسلها، فإنّ المتلقي له الدّور البارز في تأويل هذه الملفوظات، فعجز المتلقي إحباط لعمليّة التّأويل.

-**نظريّة الحجاج:** إنّ نظريّة الحجاج تنطلق من قضيّة أنّ للغة بعدا حجاجيا ثم إنّ "هذه النّظريّة التي وضع أسستها اللغوي الفرنسي اوزفالدّ ديكرو منذ سنة 1973 نظريّة لسانيّة "[37] أي أنّها تهتم بدراسة الوسائل اللغويّة حيث انطلق ديكرو من فكرة أنّنا نتكلم بقصد التّأثير.

ويذهب بيرلمان إلى أنّ أنجع الحجاج هو الذي يوفق في تقويّة إذعان المتلقي، ممّا يؤدي به إلى إنجاز عمل ما، أو تركه، ويكون ذلك إمّا عن طريق البرهنة: حيث يقوم الفيلسوف بالبرهنة والاستدلال، ليصل بجمهوره إلى تبيان الحق لا الحقيقة، أو على سبيل الحجاج البلاغي ، وهو أوسع من الأوّل ، ويهتم بدراسة التّقنيات البيانيّة[38].

- **الخطاب الحجاجي بين المرسل والمرسل إليه:** إنّ الخطاب الحجاجي بين المرسل والمتلقي، يمكن تحقيق أغراضه في أسمى صورة بشكل تام بين بواسطة المعارف والخبرات المشتركة بين المتخاطبين؛ فالخطاب الحجاجي قد يكون صارما دقيقا، وقد يفتقر أحيانا إلى هذه الصّرامة ويتحكّم في ذلك عدة عوامل منها الكفاءة التي تفرض حضورها على مرسل الخطاب وذلك لأن الهدف كما رأينا "هو إقناع المتلقي أو إغرائه



أو حمله على الإذعان دون اقتناع حقيقي، ونجاعة هذا الخطاب إنّما تكمن في مدى قدرته على اقتحام عالم المتلقي وتغييره"[39]. ثمّ إنّ اللغوي " بيرلمان Perelman " قد أكد في هذا المجال على أهمّيّة مسألة الحجاج فيما يخصّ قضيّة "التّفاعل" (Interaction) و"التّحاور" (Dialogique) بين الإرسال والتّلقي في كل الخطابات الحجاجيّة.

ويمكن إدراك كيفيّة تحقيق هدف الحجاج من خلال تفاعل عناصر العمليّة التّواصليّة، إذ يجب:

1–يجب على المرسل أن يكون ذا كفاءة إبلاغيّة تساعده على اختيار الألفاظ التي تحوي وتجسّد الأفكار والآراء التي يتبناها، لطرحها ومشاركة غيره لها، حتى اقناعهم ونحو ما يراه لهم، وكمثال لذلك المحامي المدافع عن موكله، وما يستعمله من تقنيات تمكنه من التّعامل مع مختلف المتلقين.

2–أن يكون المتلقي الذي تقع عليه الممارسة الحجاجيّة هو هدف المرسل المحاجج، سواء كان هذا المتلقي شخصا، أم جمهورا، او جماهير متعدّدة، فالواحد منهم يحمل من الخصائص ما يحمله غيره، حتى إذا كان المرسل متلقيا يريد إقناع ذاته بذاته.

3–الحجّة المُدافع عنها من طرف المرسل هي الرّأي الذي سيقنع به المتلقي، والذي يمرره من خلال الحوار الجدلي، بآليّة للتفكير الحجاجي، ويمكن أن تكون الحجة كتابيّة (كلمة، رسالة، كتاب أو رسالة توجيهيّة)، أو شفويّة (الإذاعة أو الهاتف على سبيل المثال)، أو عن طريق الصّورة.

4–سياق التّلقي: ويتمثل في مجموعة الآراء والقيم والأحكام التي يتشاركها جمهور معيّن، وهو سابق وممهّد للفعل الحجاجيّ وحاصر أثناءه، ويلعب دورا في استقبال الحجة، في تقبّلها أو رفضها وفي تبنيها إن اختلفت درجة التّبني من شخص لآخر[40].

خاتمة: يمكن ان نخلص من خلال هذا الموجز إلى أنّ استعمال اللغة هو جوهر الدّرس التّداولي، وأنّ جل قضاياه تنطلق من بداية ارسال الخطاب، وتتعدّاه إلى ما بعد تأويله وفهم مقاصده؛ أي إلى ما ينتج من أفعال تأثيريّة، وما يتحقق من إنجازات فعليّة

يرجوها المرسل فيوجدها المتلقي، وقد فرض الخطاب مسالة الاستعمال ليشرك طرفيه من خلال مقامات معينة تسهم في كل ماله صلة بنجاح الخطاب، وهو ما جعل من المنهج التّداولي يولي بالغ الأهميّة للمرسل والمتلقي وقد أقرت هذه الدّراسة بأنّ:

- لفظ تداول من الصّيغة الصّرفيّة تفاعل يفيد معنى المشاركة بين طرفين أي (المرسل والمتلقي)، وهذا ما يدل على لزوم استعمال اللغة لتحقيق التّفاعل وبروز تداوليّة الفعل اللغوي؛
- المرسل المتلقي هما ركيزتا التّواصل اللساني، ولا يمكن اكتمال حلقاته إلاّ بهما. فلا تواصل ولا أهداف لهذه العمليّة إلا بحضورهما الفعلي؛
- المتلقي إلى جانب المرسل هما قطبا العمليّة التّخاطبيّة ويقتضي التّعاون بينهما من أجل نجاح التّخاطب والوصول إلى الغايات المتوخاة من الخطاب، فبقدر تعاونهما تزول عوائق الفهم، وتكون المعاني والمقاصد أوضح، ويظهر التّفاعل بين المرسل والمتلقي في أبلغ الصّور؛
- المتلقي هو الذي يقوم بعمليّة الاستدلال والوصول إلى القصد وتأويل الملفوظات فكما يجب على المتكلّم الحرص على إيصال مقاصده من خلال ملفوظات يرسلها فإن المتلقي له الدّور البارز في تأويل هذه الملفوظات، فعجز المتلقي إحباط لعمليّة التّأويل؛
- المرسل والمتلقي يقومان بمجموعة من العمليات النّفسيّة والإدراكيّة، أمّا الأوّل فبل الخطاب وأثناءه، أمّا الثّاني فأثناءه وبعده.
- المتلقي هو الذي يعمل على كشف خرق مبادئ التّعاون التي يكون المرسل قد تعمدها في خطابه، وذلك من خلال تلقيه للخطاب ليظهر له بعد لك المعاني المستلزمة ويدركها في سياقات معينة؛
- يسعى المرسل بواسطة خطابه إلى التّأثير على المتلقي، لإحداث رد فعل أراده وتقصده، وقد يختلف تجلي هذا التّأثير بحسب فاعليّة الخطاب الحجاجي، وكفاءة مرسله، وطريقة تلقيه وتقبله.



المراجع والمصادر:

المؤلّفات:

1) ابن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغويّة، تداوليّة، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي – ليبيا، ط1، 2004.

2) ابو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، منتديات سور الأزبكيّة، ط1، 2006م.

3) أسعد خلف العوادي،سياق الحال في كتاب سيبويه، دراسة في النّحو والدّلالة دار الحامد، عمان،الأردن، ط1، 2011م.

4) جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداوليّة، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين: المجدوب، عز الدّين، إشراف: ميلاد، خالدّ، المراجعة بإشراف: عز الدّين المجدوب، دار حل سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010م.

5) جورج ويول، التّداوليّة، تر:قصي العتابي، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون الرّباط–المغرب– ، ط1، 2010.

6) الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائريّة، الجزائر، 1992م.

7) حسن بدوح، المحاورة – مقاربة تداوليّة – ، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن 2012.

8) دومينيك منقونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط:01، 2005–2006م.

9) ذهبيّة حمو الحاج، قوانين الخطاب في التّواصل الخطابي، مجلة الخطاب العدد:02، 2007م.

10) ساميّة دريدي، الحجاج في الشّعر العربي القديم من الجاهليّة إلى القرن الثّاني للهجرة بنيته وأساليبه، علم الكتب الحديث، ط2008،1م، ص32.

11) طه عبد الرّحمن، اللسان والميزان التّكوثر العقلي، المركز الثّقافي العربي، ط1 المغرب، 1998م.

12) عمر أوكان، اللسانيات والتّواصل، دار إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء–المغرب ط1 ،2001.

13) فاطمة الشّيدي، المعنى خارج النّص – أثر السّياق في تحدبد دلالات الخطاب دار نينوى، دمشق، 2011م.

14) محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي ليبيا، ط:01، 2004م.

15) محمود عكاشة، تحليل الخطاب في ضوء نظريّة أحداث اللغة: دراسة تطبيقيّة لأساليب التّأثير والإقناع الحجاجي في الخطاب النّسوي في القرآن الكريم، دار النّشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2013.

16) مسعود صحراوي، لتداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللساني العربي، دار الطّليعة، بيروت، لبنان.

المقالات:

1) حسن بدوح، آليات الاستدلال على المعاني الضّمنيّة في اللغة العربيّة، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، المغرب، عدد:02، 2015م.

2) ذهبيّة حمو الحاج، إشكاليّة النّص في اللسانيات التّداوليّة، مجلة المخبر/تيزي-وزو، 2015.

3) زينب عادل محمود الشّمري، قواعد التّخاطب اللساني في معاني القرآن للفراء (ت 207هـ) (دراسة تداوليّة)، مجلة كليّة التّربيّة الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة جامعة بابل، العدد: 32، 2017م.

4) علجيّة آيت بوجمعة، التّداوليّة دراسة في المجال والفروع، مجلة الممارسات اللغويّة ، العدد ، 2016م.

5) غاليّة عرابي ، التّداوليّة بين الاتجاه اللساني وتحليل الخطاب، مجلة دراسات معاصرة، تيسمسيلت- الجزائر-، 2018.

6) ليندة حمودي وذهبيّة حمو الحاج، الحدث الكلامي والاتجاه النّصي التّداولي،مجلة اللغة العربيّة، عدد14، مجلد21، 2019م.

7) محمد إسماعيل بصل وفراس خليل سعيد، النّظريّة الحجاجيّة في البلاغة الغربيّة: أعلامها وتقنياتها، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة -سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة، المجلد (40)، العدد (6)، 2018م.

8) محمد سالم سعد الله، من الحدث اللغوي إلى التّواصل التّقني، مجلة ديالى العدد 58، 2013.

9) هدى عبد الغني باز، في العلاقة بين تحليل الخطاب والتّداوليّة – نموذج تطبيقي من جريدة التّبكيت والتّنكيت–، مجلة جسور ع1، القاهرة.

الرّسائل والأطروحات الجامعيّة:

1) حوريّة رزقي، لغة الخطاب التّربوي بين التّبليغ والتّداول، أطروحة دكتوراه في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر، كليّة الآداب واللغات. بسكرة الجزائر،2015م.

المؤلفات الأجنبيّة:

– Philippe breton, L’argumentation dans la communication –Alger –Casbah édition–1998 , p 18 .

الهوامش:

---

[1] الجيلالي دلاش، مدخل إلى اللسانيات التّداوليّة، تر: محمد يحياتن، ديوان المطبوعات الجامعيّة الجزائريّة، الجزائر، 1992م، ص:01.

[2] دومينيك منقونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمد يحياتن، منشورات الاختلاف، ط:01، 2005–2006م، ص: 98.

[3] جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتداوليّة، تر: مجموعة من الأساتذة والباحثين: المجدوب، عز الدّين، إشراف: ميلاد، خالدّ، المراجعة بإشراف: عز الدّين المجدوب، دار حل سيناترا، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010م، ص: 21.

[4] محمد سالم سعد الله، من الحدث اللغوي إلى التّواصل التّقني، مجلة ديالى، العدد 58 2013، ص:690–691.

[5] عرابي غاليّة، التّداوليّة بين الاتجاه اللساني وتحليل الخطاب، مجلة دراسات معاصرة تيسمسيلت–الجزائر–2018، ص 42.

[6] هدى عبد الغني باز، في العلاقة بين تحليل الخطاب والتّداوليّة – نموذج تطبيقي من جريدة التّبكيت والتّنكيت–، مجلة جسور ع1، القاهرة، ص3.

[7] ابن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغويّة، تداوليّة، دار الكتاب الجديد المتحدة بنغازي – ليبيا، ط1، 2004 ص28.

[8] علجيّة آيت بوجمعة، التّداوليّة دراسة في المجال والفروع، مجلة الممارسات اللغويّة، العدد 2016م، ص174.

[9] ابن ظافر الشّهري، المرجع نفسه، ص28.

[10] حمو الحاج ذهبيّة، إشكاليّة النّص في اللسانيات التّداوليّة، مجلة المخبر/تيزي–وزو 2015 ص38.

[11] ابن ظافر الشّهري، المرجع نفسه، ص27.

[12] عمر أوكان، اللسانيات والتّواصل، دار إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء–المغرب، ط1 2001 ص65.

[13] حسن بدوح، المحاورة – مقاربة تداوليّة –عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2012 ص21.

[14] رزقي حوريّة، لغة الخطاب التّربوي بين التّبليغ والتّداول، أطروحة دكتوراه في علوم اللسان العربي، جامعة محمد خيضر، كليّة الآداب واللغات. بسكرة، الجزائر،2015م، ص: 61،60.

[15] حسن بدوح، المرجع نفسه، ص48.

[16] حسن بدوح، المرجع نفسه، ص50.

[17] عرابي غاليّة، التّداوليّة بين الاتجاه اللساني وتحليل الخطاب، مجلة دراسات معاصرة تيسمسيلت–الجزائر–2018، ص 42.

[18] طه عبد الرّحمن، اللسان والميزان التّكوثر العقلي، المركز الثّقافي العربي، المغرب، ط1 1998م، ص.15

[19] أسعد خلف العوادي، سياق الحال في كتاب سيبويه، دراسة في النّحو والدّلالة، دار الحامد عمانالأردن، ط1، 2011م، ص62

[20] عبد الهادي بن ظافر الشّهري، المرجع نفسه، ص:47–48.

[21] محمود عكاشة، تحليل الخطاب في ضوء نظريّة أحداث اللغة: دراسة تطبيقيّة لأساليب التّأثير والإقناع الحجاجي في الخطاب النّسوي في القرآن الكريم، دار النّشر للجامعات، القاهرة ط1، 2013، ص:30.

[22] عرابي غاليّة، المرجع نفسه، ص 42

[23] مسعود صحراوي، لتداوليّة عند العلماء العرب، دراسة تداوليّة لظاهرة الأفعال الكلاميّة في التّراث اللساني العربي، دار الطّليعة، بيروت، لبنان، د ط، ص.40.

[24] ليندة حمودي وذهبيّة حمو الحاج، الحدث الكلامي والاتجاه النّصي التّداولي، مجلة اللغة العربيّة، عدد14، مجلد21، 2019م، ص 140

[25] محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، ط:01 2004م، ص:99.

[26] محمد يونس علي، المرجع نفسه، ص:99، 100.

[27] ذهبيّة حمو الحاج، قوانين الخطاب في التّواصل الخطابي، مجلة الخطاب، العدد:02 2007م، ص:223.

[28] ذهبيّة حمو الحاج، المرجع نفسه، ص:220.

[29] جورج ويول، التّداوليّة، تر: قصي العتابي، الدّار العربيّة للعلوم ناشرون، الرّباط–المغرب– ط1، 2010، ص:19.

[30] جورج ويول، المرجع نفسه، ص19.

[31] ذهبيّة حمو الحاج، المرجع السّابق، ص:220.

[32] حسين بدوح، المرجع نفسه، ص:160.

[33] زينب عادل محمود الشّمري، قواعد التّخاطب اللساني في معاني القرآن للفراء (ت 207هـ) (دراسة تداوليّة)، مجلة كليّة التّربيّة الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، جامعة بابل، العدد: 32، 2017م، ص:420.

[34] حسن بدوح، آليات الاستدلال على المعاني الضّمنيّة في اللغة العربيّة، مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، المغرب، عدد:02، 2015م، ص:88.

[35] فاطمة الشّيدي، المعنى خارج النّص – أثر السّياق في تحدبد دلالات الخطاب، دار نينوى دمشق، 2011م، ص:111.

[36] فاطمة الشّيدي، المرجع نفسه، ص:112.

[37] ابو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، منتديات سور الأزبكيّة، ط1، 2006م، ص14.

[38] محمد إسماعيل بصل وفراس خليل سعيد، النّظريّة الحجاجيّة في البلاغة الغربيّة: أعلامها وتقنياتها، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانيّة المجلد (40)، العدد (6)2018م ، ص275.

[39] ساميّة دريدي، الحجاج في الشّعر العربي القديم من الجاهليّة إلى القرن الثّاني للهجرة بنيته وأساليبه، علم الكتب الحديث، ط1، 2008م، ص32.

[40] Philippe breton, L'argumentation dans la communication –Alger – Casbah édition–1998 , p 18 .



الاقتراض المصطلحي عند ابن رشد في كتابه الضّروري في صناعة النّحو

terminological borrowing at Ibn Rushd in his book "Essential in syntactic syntax"

ط. د. سعاد مولاي‡

إشراف أ. د. عبد النّاصر بوعلي

تاريخ الاستلام: 2020.05.23 تاريخ القبول: 2021.05.23

ملخّص: مصطلحُ "صناعة النّحو" مصطلحٌ فلسفيٌّ تصدّر كتاب "الضّروري في صناعة النّحو" لابن رشد الحفيد(ت595هـ)، كما تضمَّن الكتاب كثيرا من المصطلحات الفلسفيّة، لتتجلَّى لنا ظاهرة "الاقتراض المصطلحي" عنده، اقتراضٌ وصفه بَعْضُ الدّارِسِينَ على أنّه محاولة في الصّنَاعة المصطلحيّة؛ قائمة عَلَى بصيرة فلسفيّة موسوعيّة، بنزعة تجديديّة صريحة في كتابه، فكان هدف البحث الأوَّل التّمثيل لاقتراضه المصطلحي، وإبانة الفائدة من صنيعه، والهدفُ الأخير الدّعوة للالتّفات للنزعة التّجديديّة عند ابن رشد، فخلَصْت إلى أنَّ ابن رشد كان موفّقا في الجمع بين مفهوم المصطلح فلسفيا ووظيفته نحويا، وأنَّ اقتراضه المصطلحي يُعدُّ طريقا آخر للتجديد في النّحو العربي.

الكلمات المفتاحيّة: الاقتراض المصطلحي؛ المصطلحات الفلسفيّة؛ صناعة النّحو؛ التّجديد.

---

‡جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، البريد الإلكتروني:souadmeys@gmail.com

(المؤلّف المرسل).

Abstract: The term “syntactic syntax” is a philosophical term issued by the book “Essential in syntactic syntax” by Ibn Rushd the grandson (d. 595 AH). The book also included many philosophical terms to show us the phenomenon of “terminological borrowing” with it. An encyclopedic philosophical insight, with an explicit renewal tendency in his book, so the aim of the first research was to represent his terminological borrowing and to demonstrate the benefit of his work, and the good objective is to call for circumventing the renewed tendency of Ibn Rushd, so I concluded that Ibn Rushd was successful in combining the concept of the term philosophically with his grammatical function, and That terminology borrowing is another way of Renew in grammar Arabic.

Key words: terminology borrowing; philosophical terms; grammar; innovation.

المقدّمة: ابن رشد الحفيد (تـ595هـ) عالمٌ نَشَدَ وِحدة الحقيقة، وتكامل المعرفة[1] فنظر إلى علم النّحو في إطاره المعرفيِّ الشّامل، نظرةَ فيلسوفٍ موسوعيٍّ، وهي نظرةٌ لها أنْ تكونَ رأسَ الخيط الذي نهتدي منه للتفكير النّحوي الجديد، انطلاقا من كتابه النّحوي "الضّروري في صناعة النّحو"، الذي خصَّصت مقالي فيه لِـلاقتراض المصطلحي تمثيلا لا حصرا، فما أبرز المصطلحات التي اقترضها ابن رشد من الفلسفة وضمَّنها كتابَه؟ وما فائدة الاقتراض عنده؟ هلْ تعدّ خطوةً جريئةً كان لابن رشد تغيير منهج تناول النّحو بها، لو لَقِيَت العناية الكافيّة، أو قد يكون بَعْثُ كتابه في القرن الواحد والعشرين عودةٌ ودعوةٌ لمنهج ابن رشد الجريء، في زمن تبحث فيه النّفوس العلميّة عن التّجديد والتيسير، وبخاصّة حين استطاع محقق كتاب "الضّروريِّ في صناعة النّحو" ربطَ كثير



من اعتراضات ابن رشد على بعض التّقسيمات والمفهومات التي وافقت المحدثين[2] ففي ذلك نبُوَّةٌ على براعته في النّحو ، وإفصاحٌ عن هدفي : وهو الدّعوة للالتّفات والالتّفاف حول الكتاب الذي يحمل دعوة جديدة للتغييرِ في الاصطلاحات النّحويّة ،وفي ضبط المفهومات، وفي تغيير منهجِ تبويب النّحو وترتيبه للناشئة.

ما الاقتراض المصطلحي؟

قال ابن رشد: إنَّ "كلَّ صناعةٍ تروم"[3] ،قولٌ يبرِّر صناعته المصطلحيّة، ويُصوِّغ لي استعمالَ لفظ "الاقتراض المصطلحي" دون غيره، لأنَّ ابن رشد جعل للمصطلح تفسيرا منطقيا ،ولم تتداخل المصطلحات عنده بين العلمين بشكل عابر أو عابث، بل اقترضها بفكرٍ واعٍ ، وإلا لوجدنا الكتاب كلَّه مصطلحات فلسفيّة، ولما دعاه وعيه للحفاظ على كثير من اصطلاحات النّحويين ، فهو الفيلسوف الذي يرفض التّهافت وينشد الاجتهاد الضّروريَّ، مع تشبُّعه بالمنطق الأرسطي ، الذي تجلّى تأثيره على ابن رشد في عمل المقاييس والقضايا المنطقيّة[4]، اتخذتهما سبيلين لتنظيم ذكر المصطلحات المقترضة من علم الفلسفة إلى صناعة النّحو:

أوّلا/مصطلحات في المقاييس: تعدّ معرفة المائل والمستقيم نافعةً في عمل المقاييس[5]، ومعنى الاستقامة أن يلزم الاسم حالة إعراب واحدة أما البناء فتعتري الاسم حالات إعرابيّة مختلفة كلّما تغيَّر موقعه.

1. –**الاسم المستقيم:** كان مصطلح الاسم المستقيم موجودا في كتب المناطقة منذ القرن الرّابع من الهجرة النّبويّة، فنجده عند أبي نصر الفارابي وغيره[6]، لكنَّه اصطلاح لم يكن موجودا عند النّحويين[7]، ويُعرِّفه ابن رشد أنَّه الاسم المرفوع، أو المخصوص بالرّفع، ويكون إمَّا مبتدأ، أو خبرا، أو فاعلا، أو تابعا (صفة/ توكيد/ بدل/معطوف)[8] ويسميه بغير المصرَّف[9]، إلاّ أنَّه وقع بتعريفه وما يقتضيه في تناقض، فكلامه لا يصحُّ إلاّ على الفاعل والخبر، ويخرج المبتدأ وغيره، فكانت محاولته في اقتراض هذا المصطلح مرتجلة دون إمعان ومراعاة لخصوصيّة النّحو العربي[10]، ولو تمعَّن قولَ الفارابي لخلَّص نفسه من التّناقض؛ فالفارابي كان أدقَّ منه وأكثر تمحيصا ومراجعة؛ إذ قال: وكان

إعراب أكثر الأسماء المستقيمة الرّفع[11] فلفظ "أكثر" لفظ دالٌّ على العلميّة الدّقيقة والنّظرة الموضوعيّة.

2. –**الاسم المائل:** قابل ابن رشد مصطلح الاسم المستقيم بمصطلح الاسم المائل وهو المنصوب والمجرور من الأسماء [12]، كما يسمِّيه الاسم المصرَّف[13]، وقد جعله على قسمين : نوع من تمام القول المفيد، والآخر من تمام الاسم(يخص المضاف إليه)[14].

* ابن رشد في تقسيمه الاسمَ إلى مستقيم يُرفع، ومائل يُنصب أو يُجرُّ، خالف أرسطو الذي عنده الاسم هو الاسم المرفوع وفقط أمّا المنصوب وغيره فهي حالات للاسم وليست أسماء على وجه الحقيقة[15].

*ينطبق مصطلح المستقيم والمائل على الكلمة عند المناطقة وهي الفعل عند العرب: فيقال كلمة مائلة (مصرفة)؛ أي تدل على الزّمان الماضي والمستقبل، وكلمة مستقيمة (غير مصرفة)؛ أي تدلُّ في لسان كثير من الأمم على الزّمان الحاضر[16].

ثانيا/مصطلحات في القضايا المنطقيّة: ينطوي تحت ظلِّ القضايا المنطقيّة الأقاويلُ التّامةُ[17]، ويُخَصُّ منها الجازم وفقط؛ إذْ تتكوَّن مِنه قضايا منتجة، أمّا غير الجازم (مثل الأمر والنّهي) فلا يدخل تحتها[18]، ومصطلح الأقاويل التّامّة وردَ عند ابن رشد مرادفًا لعدّة مصطلحات، هي: الأقاويل المركبة، والألفاظ المركبة ،و الكلام المركب، ولكنَّها عند النّحاة تسمى بلفظٍ واحدٍ هو "القول"، والتّرادف أوقع ابن رشد في دائرة المؤاخذة من بعض الباحثين؛ بحجّة أنَّ الدّارس المبتدئ يصيبه الاضطراب، والخلط، والتّداخل في استيعاب معنى المصطلحات ومرماها، ورأوا أنَّ الأجدر كان توحيد المصطلح، مع التّرجيح لمصطلح الأقاويل المركبة[19].

أخيرا/ مصطلحات غامضة:

1. **المتصرِّف: التّصرُّف** عند النّحاة يرادِف معنيَيْن (الإعراب، وعلم التّصريف) وابن رشد لم يخرج عن ذلك، فالتّصريف عنده هو الإعراب وهو علم الصّرف؛ أي ما يتعلق بالبِنيّة[20]، أمَّا ما تفرّد به فهو مصطلح (متصرِّف) مرادفا لاسم المُعْرَبُ الذي لا يدخله إلاّ نوع واحد أو نوعان من الإعراب، وغير متصرِّف مرادفا للمبني، لكنّ بعض

الباحثين عدَّ هذا الاصطلاح محيِّرًا وغامضًا[21]، وقد يكون الغموض تأتى من حيث ربط المصطلحات المترادفة عنده، فمثلا ذكر "غير المصرّف" وهو الاسم المستقيم كالفاعل وبحسب كلامه فالفاعل غير متصرِّف أي غير معرب (مبني) بينما الواقع الإعرابي يقول غير ذلك؛ إذ يُعرب فاعلا مرفوعا، ولا يقال: مبني على الرّفع!

2. **ما المولَّدة:** ما المولَّدة هي التي يُسمِّيها النّحويُّون «ما الزّائدة"، لكنَّه لم يمثِّل لها للتوضيح[22] فأبقاها غامضة وتحتاج منه لإفادة.

3. **الجمل الجزئيّة:** مصطلح الجمل الجزئيّة اعتراه الغموض من جهة القصديّة ما جعلنا نضطرب بين جملة الصّلة (إنْ كانت اسميّة)، وشبه الجملة[23]، فهو لم يفصل في المسألة، ولمْ يُبيِّن أيَّ الجملتين يقصد.

خاتمة: جعلني الاقتراض المصطلحي أتمثل ابن رشد "رمانيَّ" زمانه؛ يتكلم في كلام النّحاة بكلامٍ غير كلامهم، فقد جاءت لغة الكتاب غالبا مليئة بالمصطلحات الفلسفيّة والمنطقيّة، مثل الأحوال الظّرفيّة، والقوانين،...وكان الاقتراض المصطلحي عنده بيِّنا، لدرجةٍ التّمثيل دون الحصر، يقودنا إلى نتائجَ أبرزها:

01-استعمال ابن رشد للمصطلح الفلسفي سببه أنه رجل فلسفي بالأساس وموسوعيته تجعله يتعامل مع أيِّ مجال باصطلاحات علمه الفلسفي، وحسّه الفني؛ إذ تفنَّن في عقد قرينة جامعة بين المصطلح وما ينطوي عليه من مفهوم، ما يؤكّد أنَّه وُفِّق في اقتراضه المصطلحي لأنه كان يقصد إلى ذلك، وهو نفسه يرفض أن يُتَّهم بالخلط بين العلمين؛ النّحو والفلسفة، مع وقوعه أحيانا في فوضى المصطلح مثل الأقاويل التّامة ومرادفاتها.

02-فائدة الاقتراض المصطلحي استقيتها من تصريحاتٍ مبثوثة في كتابه؛ مثل: الخروج من دائرة التّقليد نحو التّجديد في طريقة تناول صناعة النّحو، مع اتباع النّحويين في بعض التّعريفات والمصطلحات، بحجّة أنَّ ذلك غير ضار بالصّناعة[24]، وموافقته للطريق أو المجرى الصّناعي، وضرورة، وقد لا يبلغ امتداد الفائدة بالاقتراض المصطلحي، لكنّه يبلغ بالتّأثير في نظام وترتيب منهج كتابه النّحويين، مثل ابن

عصفور(تـ597هـ) في "المقرب"، وأبي حيان الأندلسي(تـ745هـ) في "ارتشاف الضّرب"[25].

03-التّفرُّد بمصطلحاتٍ مقترضةٍ لم تَشِع في كتب النّحويين، يؤكِّد لنا إمكانيّة التّفكير في النّحو بمعطيات علمٍ آخرَ، فالمصطلح علمٌ قائمٌ بذاته، ويستقي قَوْلَبَةَ المفهومات من علومٍ مختلفة، فيُغْنِي عن عناء العبارة المركّبة بكلمةٍ مفردة.

04 -خلص البحث إلى بعض الرّؤى والوصايا التي أردت طرحها لتكون نقطة انطلاق للدارسين المهتمين بموضوعات النّحو والفلسفة والتّجديد في النّحو:

أ-الضّروريات عند ابن رشد تنمُّ عن روح منهج تعليميٍّ عربيٍّ واضح المضان، إذا لقي العناية سيخدم حقلَ التّعليميّة الذي يعرف ثورةً من النّظريات والرّؤى، تبلغ أحيانا لدرجة الفوضى، وقد لا تتمشّى مع الإسقاطات العربيّة لأنَّ بعض إحداثياتها غربيّة.

ب-يقع كتاب الضّروري في النّحو في إطار النّحو الوظيفي[26]، ومحاولة ابن رشد في الاصطلاح النّحوي الجديد أقدم من الاصطلاحات النّحويّة التي جاء بها أحمد المتوكل -رائد اللسانيات الوظيفيّة في الوطن العربي-فإنْ كانت بعض المصطلحات تحتاج نضجا، فإنَّ عَقْدَ مقاربةٍ بين المحاولتين (ابن رشد/ المتوكل) قد تتأتّى بمزيدٍ يُثمرُ التّجديد في النّحو اصطلاحا، ومفهوما، ومنهجا.

قائمة المراجع: *

- **المؤلّفات:**
- أبو الوليد بن رشد الحفيد (تـ595هـ)، الضّروري في صناعة النّحو، تح ودر: منصور علي عبد السّميع، الصّحوة، (ط01، 2010).
- أبو نصر الفارابي (تـ339هـ)، كتاب في المنطق، العبارة، تح: محمّد سليم سالم، دار الكتب(مصر،1976).
- أبو الوليد بن رشد الحفيد (تـ595هـ)، تلخيص كتاب أرسطوطاليس في العبارة: ابن رشد، تح: محمّد سليم سالم، مطبعة دار الكتب، (مصر1978).

- المقالات:
- محمود أحمد السّيد، ابن رشد والضّروري في النّحو، مجلة مجمع اللغة العربيّة بدمشق، المجلد 84، الجزء 03، 2010.

هوامش[27]:

---

[1]– محمود أحمد السّيد، ابن رشد والضّروري في النّحو، ص622.

[2]– المصدر نفسه، ص86.

[3]– المصدر نفسه، ص124.

[4]– المصدر نفسه، ص09، ص86.

[5]– المصدر نفسه، ص87

[6]– أبو نصر الفارابي(1976)، العبارة، ص12.

[7]– المصدر السّابق، ص72

[8]– المصدر نفسه، ص 146، ص219.146

[9]– أبو الوليد ابن رشد(1978)، تلخيص كتاب أرسطو في العبارة، ص25، ص26.

[10]– أبو الوليد ابن رشد (2010)، الضّروري في صناعة النّحو، ص73، ص74.

[11]– أبو نصر الفارابي(1976)، العبارة، ص13.

[12]– المصدر السّابق، ص75، ص146.

[13]– أبو الوليد ابن رشد(1978)، تلخيص كتاب أرسطو في العبارة، ص24.

[14]– أبو الوليد ابن رشد(2010)، الضّروري في صناعة النّحو، ص146، ص147 ص219.

[15]– المصدر نفسه، ص75.

[16]– المصدر السّابق، ص33، وينظر محمود أحمد السّيد، ابن رشد والضّروري في النّحو ص639.

[17]– أبو الوليد ابن رشد(2010)، الضّروري في صناعة النّحو، ص87.

[18]– محمود أحمد السّيد، ابن رشد والضّروري في النّحو، ص639.

---

[19]–المصدر السّابق، ص76، ص77، ص78.

[20]– المصدر نفسه، ص145.

[21]– المصدر نفسه، ص71، ص153.

[22]– المصدر نفسه، ص78، ص144.

[23]– المصدر نفسه، ص78، ص146.

[24]– المصدر نفسه، ص70، ص90.

[25]– المصدر نفسه، ص 08، ص09.

[26]– محمود أحمد السّيد، ابن رشد والضّروري في النّحو، ص639.



الاقتضاء ميميّة الفرزدق في مدح زين العابدين علي بن الحسين، أنموذجا -مقاربة تداوليّة-

The Presupposition the Mimia of Al-Farzadeq in praise of Zain Al-Abdin Ali Bin Al-Hussein, a model-a deliberative approach.

أ. دحماني عبد الرّحمان ‡

د. نعيمة سعديّة §

تاريخ الاستلام: 2020.10.21 تاريخ القبـول: 2021.01.05

ملخّص: خطر لنا خاطر مقاربة هذا الموضوع، ليقيننا أنّ الخطاب كلما كان أكثر احتمالا للتأويل كان أحق بالعنايّة والاهتمام، من الوجهة التّداوليّة. وواضح أنّ الاقتضاء من أهم ضروب الإضمار الذي لا يكاد يخلو منه خطاب. ولعل الخطاب الشّعري -بحكم طبيعة الشّعر نفسه -أكثر قابليّة للتأويل على ما أوضحنا ذلك في موضعه. عرضنا ابتداء لمفهوم الاقتضاء، ومدى حاجة الخطاب إليه.

استنادا إلى ذلك حاولنا مقاربة القصيدة من جهة ما انطوت عليه من الاقتضاءات على قدر الطّاقة وفي حدود ما يتسع له المقام قصرنا القول في الشّق الإجرائي على عنوانين: الأوّل: اقتضاء الاستفهام الثّاني: اقتضاء الخبر.

كلمات مفتاحيّة: الاقتضاء؛ ميميّة الفرزدق؛ مقاربة تداوليّة.

‡ جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، البريد الإلكتروني:

dahmani28abdrahmane@gmail.com (المؤلّف المرسل).

§ جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: Naima.sadia@hotmail.fr

Abstract: The idea of this approach came to us the most important and almost unwritten form of damage is required Perhaps the poetic discourse - by the very nature of the hair itself -is more susceptible to interpretation than we have explained in its place. We have offered us starting with the presupposition of necessity and the need for the speech. We tried to approach the poem from the point of view of the required the energy, and the extent of what the denominator is. We limited the statement in the procedural part to two headings: First: the presupposition -of-question,Second: the presupposition of The news.

Keywords: the presupposition; the Mimia of Al-Farzadeq; deliberative approach.

1. المقدّمة: واضح أنّ مقاربة الخطاب، أيّا كان نوعه، تتعدد جوانبها بتعدد مكونات الخطاب اللسانيّة وغير اللسانيّة.

ومن هنا بدت لنا مقاربةُ هذا الأنموذج من الخطاب الشّعري في العصر الأموي ممثلا في ميميّة الفرزدق التي أنشأها في مديح زين العابدين علي بن الحسين، التي طارت شهرتها في الآفاق، لما تنطوي عليه من نزعة مذهبيّة انتصر فيها الشّاعر لآل البيت انتصارا بيّنا.

والباعث على إنشاء هذه القصيدة، ما رُوي من أنّ هشام بن عبد الملك قصد إلى الحج «فطاف بالبيت وجهد أن يصل إلى الحجر الأسود ليستلمه، فلم يقدر على ذلك لكثرة الزّحام فنصب له كرسيّ، وجلس ينظر إلى النّاس، ومعه جماعة من أعيان الشّام. فبينما هو كذلك إذ أقبل زين العابدين على بن الحسين بن علي بن أبي طالب، فطاف بالبيت. فلما انتهى إلى الحجر تنحى له النّاس حتى استلم الحجر»[1] فسئل عنه هشام مدّعياً أنّه لا يعرفه «مخافة أن يرغب فيه أهل الشّام»[2] فقال الفرزدق، وكان يومئذ



حاضرا: أنا أعرفه. ثم أنشأ قصيدته هذه التي أغضب بها هشاما. وبلغ من غضبه عليه أن حبسه بين مكة والمدينة[3]. والقصيدة تؤكّد أن هوى الفرزدقِ كان مع آل البيت. وعلى هذا النّحو فهمها هشام. ولذلك أمر بحبسه.

وقبل الشّروع في مقاربة القصيدة من جهة الاقتضاء، يتعيّن أن نُوَطّئ للإجراء بالتّساؤل: ما مفهوم الاقتضاء؟ وبأي اعتبار عُدّ من المضمرات؟ وما حاجة الخطاب إليه؟ وما السّبيل للوقوف على الاقتضاءات في القصيدة التي نحن بصددها؟

ونحن نقدر، ابتداء، أن يجيب المقال عن هذه التّساؤلات وما يتصل بها من قريب بالاقتضاء في القصيدة.

- **مفهوم الاقتضاء:** يعرف الاقتضاء على هذا النّحو: «دلالة الاقتضاء هي استلزام القول لمعنى تابع للمعنى العباري من غير توسط دليل ومع توقف فائدة القول عليه»[4].

ويفهم من هذا التّعريف أننا إزاء معنيين: معنى العبارة المباشر الذي هو منطوق القول أو العبارة، وهو عند الأصوليين «ما دل عليه اللفظ في محل النّطق»[5].

ومن أمثلتهم في ذلك قوله صلّى الله عليه وسلّم: «رفع عن أمتي الخطأ والنّسيان»[6]. فالمنطوق هو "رفع الخطأ والنّسيان" ولا يستقيم الفهم مع التّقييد بهذا المنطوق، لأنّ الخطأ والنّسيان واقعان ويقعان، والقول بالرّفع –والحال هي هذه–يفضي إلى التّناقض. وعليه لا بد من تقدير محذوف ليستقيم المعنى ويفضي إلى القصد من القول. ويقدرون ذلك المحذوف بـ "المؤاخذة" أو "الإثم" ونحو ذلك[7]. وهذا المحذوف المقدر الذي هو شرط في صحة المعنى هو المسمى بـ "المقتضَى"[8]. ويقابل هذا المنطوقَ عند الأصوليين ما يُعرف بـ "الفعل المباشر" عند التّداوليين[9]. والمقتضى من حيث هو فعل غير مباشر «يرتبط بالمعلومة القديمة المعروفة لدى السّامع والمتكلم في مقام تواصلي معين»[10] والذي هو شرط في الفائدة من الكلام أو القول – هو ما عبر عنه صاحب التّعريف السّابق الذي أورده طه عبد الرّحمان، بـ "المعنى التّابع للمعنى العباري". فالمعنى العباري هو حاصل المنطوق بحرفيته. والمعنى التّابع لهذا المعنى العباري هو "المقتضى". إلا أن التّبعيّة هنا لا تعني إمكانَ الاستغناء عن التّابع ما دام شرطا في حصول الفائدة من

القول. لذلك فالقول المقتضي فعل غير مباشر لحاجته إلى المقتضَى وهو مضمر كما رأينا.[11]

والاقتضاء دلالي وتداولي. فأمّا الدّلالي فهو الذي أمضينا القول فيه، والذي يُعدّ فيه المقتضى شرطا في الفائدة من القول والتي هي الصّحة والصّدق.[12]

وأمّا الاقتضاء التّداولي، وهو الأكثر تعقيدا، فهو الذي تحتضنه «مجموعة من العوالم المرتبطة بالعلاقة بين المتكلم والمخاطب»[13] ، ومقتضياتُ التّخاطب المحادثي وملابساتُ القول، كما هي الحال عند غرايس في استلزاماته الخطابيّة[14]، وسيرل في الفعل غير المباشر[15].

والأقوال التي هي من هذا القبيل لا يتم الوقوف فيها على القصد إلاّ بعد سلسلة من الاستدلالات[16] التي يُسلِم أولُها إلى ما يليه، والتي تتفاعل فيها جملة من العناصر منها اللساني وغير اللساني[17]. والعامل في ذلك كله كفاءة المؤول التّداوليّة التي تنطوي على كفاءات. لعل أهمها الكفاءة السّياقيّة، والكفاءة الاستدلاليّة[18]، والمُنطلَق في هذه الكفاءات جميعها الكفاءة اللسانيّة[19].

وللاقتضاء قوادح تولده في القول أو الخطاب، وتدل على المقتضى الذي هو شرط في الفائدة من الكلام. والفائدة تعني الصّحة والصّدق والنّجاح.

والقوادح تنشأ من تفاعل «مجموعة منتهيّة من العناصر اللسانيّة المولدة للاقتضاء على صعيد معجم اللغات الطّبيعيّة»[20] المتعلقة بـ«البنيّة السّطحيّة للعبارات اللغويّة تركيبا ودلالة»[21] – مع جملة من العوامل غير اللسانيّة ذات الصّلة، والمحايِثة للبنيّة اللغويّة الاقتضائيّة[22]. أي أن القوادح، على الإجمال، ضربان: لسانيّة وغير لسانيّة وأن الاقتداح رهن التّفاعل بين هذين، وإنْ ترجّح هذا أو ذاك تبعا لخصوصيّة كل عبارة أو خطاب. فقد يُهيمن القادح اللساني في خطاب، ويهيمن غير اللساني في خطاب غيره إلاّ أنّ اللساني لا يُعدَم بالمرّة في الخطاب اللغوي، فهو حاضر أبدا، وبصرف النّظر عن مدى الحاجة إليه.

مثال ذلك:

في حال الإثبات: "أنكر زيد وجود تمثال مستحدث من مرمر"



فهذا القول يقتضي "وجود تمثال مستحدث من مرمر".

وفي حال النّفي: "لم ينكر زيد وجود تمثال مستحدث من مرمر يقتضي وجود تمثال مستحدث من مرمر"[23].

ذلك أننا لا نستطيع، مثلا، أن نقول "فعل زيد كذا ولم يفعل كذا" إذا لم يكن "زيد" هذا موجودا أصلا في علم المتكلم والمخاطب معا. ولئن قلنا ذلك مع "عدم وجود زيد" فقد تحتم الحكم على قولنا هذا بكونه قولا لا معنى له، فهو والعدم سيان.

وأمّا أمثلة القوادح غير اللسانيّة فهي، تلك الأقوال والعبارات التي لا يغني فيها كبير غَناء الأخذُ بحرفيّة القول فحسب، بل على المؤول أن يعوّل فيها على السّياق والخلفيّة المعرفيّة لا سيما المشترك منها –في استدلالاته.

ولْنورد هذا الأنموذج:

لنتصور أن عربيا قال –وهو يعني عنترة –: "إنّه ابن أمّة سوداء". قال ذلك في سياق حديث جرى عن شجاعة عنترة وإقدامه وحسن بلائه في الحروب. فما تأويل هذا القول؟

لِلمؤول أن يَحمل القول على أن كونَ عنترةَ ابن أمة سوداء من الحبشة، كان كثيرا ما يعير بها[24]، وأن أهله كانوا يعاملونه على هذا الأساس –هو الذي فجّر فيه هذه الرّوح المتوثّبة والشّجاعة النّادرة. ويؤيد ما نذهب إليه في هذا ما يروونه في سبب نظمه معلقته المشهورة التي مطلعها[25]:

هل غادر الشّعراءُ من متردّم * أَمْ هل عرفتَ الـــــدّار بعــد توهّم**

أعياكَ رسمُ الدّار لـــم يتكلّمِ * حتى تكلّمَ كالأصـــــمّ الأعــــجم**

من أن رجلا من بني عبس سابّه، وعيّره بسواد أمّه وإخوته لأمه. فسبّه عنترة وفجر عليه، إلى أن قال ذلك الرّجل: "أنا أشعر منك"، فقال عنترة "ستعلم ذلك"[26] في تحدٍّ سافر، ترجمته المعلقة. والشّاهد في هذا أن سواده وسواد أمه ظلا يعتملان في نفسه حتى أنطقاه بما أثبتَ به وجودَه، ودفع به عن نفسه تلك النّظرة السّلبيّة. ومما أورده في الرّد على منتقصيه قوله[27]:

وأنا المجرِّبُ في المواقف كلّها * مِن آل عبسٍ مَنصبي وفَعَالي**

منهم أبي شدّاد أكرم والــــدّ * والأمّ من حامٍ فَهُم أخوالـــي**

فهو يُقرّ أن أمه من حام، والعبرة بالفعال كما قال. وذلك الشّعور هو الذي فجر في نفسه العبقريّة التي عرفناها فيه، وأخرجها من الوجود بالقوة إلى الوجود بالفعل كما يقول علماء النّفس. وهو القائل عقب البيتين السّابقين[28]:

إن كنتُ في عَدَدِ العبيد فهمَّتي * فوقَ الثّريا والسّماكِ الأعزلِ**

أو أنكرتْ فرسانُ عبس نسبتي * فسِنانُ رُمحي والحُسامُ يُقِرّ لي**

وبذابلي ومُهَنّدِي نِلتُ العُلــى * لا بالقرابة والعديــــدِ الأجْزَل**

وإمعانًا منه في التّحدي والتّعويل على الذّات قبل غيرها، أورد هذه الأبيات بعد قوله[29]:

وأنا ابنُ سوداءِ الجبينِ كأنّها * ضبُعٌ تَرَعرَعَ في رُسوم المنزل**

السّاقُ منها مثلُ ساقِ نَعامةٍ * والشّعرُ منها مثلُ حَبِّ الفُلْفُلِ**

والثّغْرُ مِنْ تحت اللِّثامِ كأنّه * برقٌ تَلألأَ في الظّلام المُسدَلِ**

كأنّه يريد أن يقول: ما ضرّني في شيء أن أكون ابنَ أَمَةٍ سوداء هذه صفاتُها تحدَّرت من حام، إن كانت فعالي هي هذه التي ترون رأي العين. وليس من رأى كمن سمع. وعلى هذا وجب حملُ قول القائل "إنه ابن أمة سوداء" على سواد أمه الذي أورثته إياه، والذي ما فتئ يُعَيَّرُ به –هو الذي جعل منه نادرة في الشّجاعة والإقدام، وما إلى ذلك من المزايا التي قلّما اجتمعت في شجاع. وما أكثر الشّجعان والفرسان المظفرين عند العرب!

إنّ من لم يُحِط بملابسات حياة عنترة، ما ذكرنا منها وما لم نذكر، لا يمكنه أن يهتدي إلى حمل القول: "إنه ابن أمة سوداء"، على ما حملناه عليه، بعد تقديرنا "المقتضى" الذي قدرنا، والذي هو شرط في الفائدة من القول.

ومن أمثلة هذا الضّرب من الاقتضاء أيضا، والذي هو من قبيل المثال السّابق قول من قال «لا ديّة لِيَدٍ لا تكتب»[30].

ولو لم يرد هذا القولُ في سياق الحديث عن أهميّة الكتابة في الحياة، والتي قيل في أهميتها والحاجة إليها في المقام الذي قيل فيه هذا القول وفي مقامات كثيرة يتعذر

استحضارها وإحصاؤها، الكثير –لتعذر تأويلُه تأويلا صحيحا، تحصل به الفائدة ولَحُمِل القول على ظاهره الذي مفاده أن اليد التي لا تزاول الكتابة تَسقُطُ فيها الدّيّة على من قطعها، أو أتلفها، أو تسبّب في تعطيلها عن أداء وظيفتها، كما هو مفصل في الفقه الإسلامي. وهو تأويل لا سَنَدَ له. وإنما يستقيم التّأويل بتقدير "المقتضى" الذي هو أهميّة الكتابة، وحاجة النّاس إليها. وكأن اليد بالنّظر إلى هذه الأهميّة إنما خلقت لِتُؤدِيَ وظيفة الكتابة، ولا عبرة بوجودها إنْ هي عجزت عن أداء هذه الوظيفة، أو لم تستخدَم فيها. لنتذكرْ أن صاحب هذا القول نحا فيه منحى مجازيا تداوليا، وإلا فلِلْيد وظائفُ كثيرة غير الكتابة، لكن مقتضى الغرض الذي سيق له القول حَمَلَ صَاحِبَهُ على تجاهل هذه الوظائف.

3.الإجــــراء: لا ندّعي لأنفسنا استنفاد القول فيما يمكن أن تكون قد انطوت عليه القصيدة التي نحن بصددها من ضروب الاقتضاءات على اختلافها أهميّة، وقربًا وبعدًا. ولكننا نحاول مقاربة القصيدة من جهة ما أمكن الوقوف عليه من الاقتضاءات، وفي حدود ما يتسع له المقام فحسب.

1.3اقتضاء الاستفهام:

قوله[31]:

وليس قولُك: من هذا؟ بضائره * العُربُ تعرف مَن أنكرتَ والعجمُ**

فقوله "من هذا؟" استفهام محمول على الحقيقة، لأن السّائل لم يكن يعرف هذا الذي هابه النّاس وأكبروه وتنحّوْا له جانبا حين هم باستلام الحجر في الطّواف. ولو كان هذا السّائل يعرف المستَفْهَم عنه لَتَعَيّنَ حملُ السّؤال على غير الحقيقة. وهذا مستبعدٌ بالنّظر للسياق الذي ورد فيه القول "من هذا؟". إلا أن الفرزدق أجاب بما يُوهِم أن السّائل يعرف المسؤول عنه حين أجاب مُعقِّبا على السّؤال "من هذا؟". ويمكن أن يكون قد تعمَّدَ إنزالَ الاستفهام الحقيقي منزلةَ غير الحقيقي وهو كذلك فيما يبدو، حِرصا من الشّاعر على ذريعةٍ تُهيِّئُ له أن ينوّه بممدوحه بما يستحق من الثّناء. والقرينة في ذلك قولُ الفرزدق نفسه. نعني ما تدل عليه البنيّة اللغويّة للبيت. ومعنى ذلك أن إنكار السّائل معرفَتَهُ بالمُستَفْهَم عنه، إنما هو عند الفرزدق إنكارُ ادِّعاء، وليس بالحقيقي. وظهيرُ الفرزدق

في هذا الفهم استبعادُهُ ادّعاءِ السّائِلِ المُسْتَفْهِم "من هذا؟" ألا يكون على معرفةٍ بالمسؤول عنه، الذي هو زين العابدين علي بن الحسين. وهو مَن هو في علوٍّ منزلته، وشرف مَحْتِدِه، وذيوع صيته. من هنا ساغ قول الفرزدق[32]:

هذا الذي تعرف البطحاءُ وطأتَه * والبيتُ يعرفه والحِلُّ والحرَمُ**

وقوله: "العرب تعرف من أنكرت والعجم"

والحقُّ أن القصيدة في مجملها لا تكاد تخرج عن الثّناء بما أُوتِيَهُ الممدوحُ من المزايا ومحمود الخصال، التي حاز بها المكانة الرّفيعة والشّأوَ البعيد[33]:

كِلْتــــا يديه غِياثٌ عَمَّ نفعُهما * يُستَوكَفان ولا يَعْروهُمــــا عَدَمُ**

سَهــلُ الخليقةِ لا تُخشَى بَوادِرُه * يَزينُهُ اثْنانِ: حسنُ الخَلقِ والشّيَمُ**

حَمّالُ لأثقالِ أقوامٍ إذا افتُدِحــوا * حُلوُ الشّمائِلِ، تَحْلُــو عنده نَعَمُ**

ما قال: لا قطُّ إلا في تشهُّده * لولا التّشهدُ كـــانت لاءَهُ نُعَــمُ**

عَمَّ البريّة بالإحسان فانْقَشَعَتْ * عنها الغياهبُ والإملاقُ والـــعَدمُ**

يُغضي حيــاءً ويًغضَى من مهابته * فمـــا يُكلَّمُ إلا حين يبتســـــم**

وإذا كان الممدوح هو هذا، فهو بحق أهل لأن يكون له هذا الشّأو وبعد الصّيت "البيت يعرفه والحل والحرم". وقوله[34]:

إذا رَأَتْهُ قريشٌ قال قائلُها * إلى مَكارِمِ هذا ينتهي الكرمُ**

ولربما كان الثّناء على الممدوح بالجود والكرم والأخذ بأيدي ذوي الحادات، أبلغَ في المدح والثّناء، لما لهذه الخصلة من أهميّة عند العرب، حتى لا يكاد يخلو ثناءٌ على ممدوحٍ منها.

قال زهير ابن أبي سلمى، من قصيدة يمدح فيها هرم بن سنان بن أبي حارثة المري– [35]:

إذا جَرَّفَتْ مالي الجوارفُ مَرّةً * تضمَّنَ، رِسْلا، حاجتي ابنُ سِنان**

وحاجةَ غيري، إنّه ذو مَوارِدٍ * وذو مَصْدَرٍ، من نائل، وبيـــان**

يَسُنّ لقومي في عَطائِيَ سُنّةً * فإنْ قَومِيَ اعتَلُّو، عَلَيَّ، كفاني**

كأن ذوي الحاجات حولَ قِبابه * جمالٌ لدَى ماءٍ، يَحُمْنَ، حواني**



إذا ما غَشُو الحَدّادَ فَرَّق بينهم * جِفانٌ، من الشّيزَى، وراءَ جِفان**

وقال يمدح حصن بن حذيفة[36]:

وأبيضَ، فَيّاضٍ، يَداهُ غَمَامَةٌ * على مُعتَفيهِ، ما تُغِبُّ فَواضلُـه**

بَكـرتُ عليـــه، غُدوةً، فرأيتُه * قعودا، لديه بالصّريم، عواذلــــه**

يفدِّينَهُ طورا، وطورا يَلُمنَهُ * وأعيا، فما يدرين: أيــــن مَخاتلـه**

فأَقصَرْنَ منه عن كريم مُرَزَّإٍ * عَزومٍ على الأمر الذي هو فاعله**

أخي ثـــــقةٍ، لا تُتلِفُ الخمرُ مَالَه * ولكنّه قد يُهلكُ، المالَ، نائِلُـه**

تــــــراه إذا مـــــاجـئتَه متهلّلا*كأنكَ تُعطيـــه الذي أنت ســائلـه**

تَرَى الجندَ والأعرابَ يَغشَونَ بابَهُ * كما وَرَدَت، ماءَ الكُلاب، هوامِلُه**

إذا ما أتوا أبوابه قال مرحبــا * لجُوا البابَ، حتى يأتيَ الجوعَ قاتِلُه**

فلو لم يكن في كفِّه غيرُ نفســـه * لجــاد بها،فليَتّقِ الله ســــائلُه**

ومن كان كذلك استُبْعِد ادّعاءُ عدم معرفته، في اعتقاد الفرزدق على الأقل، أو فيما أراد الفرزدق أن تكون عليه الحالُ ليتسنّى له المدح والثّناء من الباب الذي يَوَدُّ ويشتهي. ذلك أن الإنسان – لا سيما إن كان لَسِنًا وأسعفته الحاجة إلى الغرض – كثيرا ما يَصرف القولَ ويوجهه الوجهة التي أراد، وهو يعلم في قرارة نفسه أن الأمر ليس كذلك. وقصة عمرو بن الأهتم مع الزّبرقان بن بدر تقوم شاهدا لهذا الذي نذهب إليه. ذلك أن الرّجلين جمع بينهما مقام النّبوة مرة فسأل صلى الله عليه وسلم عمرو بن الأهتم عن الزّبرقان فأجاب «مطاع في أدنيه، شديد العارضة، مانع لما وراء ظهره»[37]. وهذه مزايا في الزّبرقان وخصال حميدة، إلا أنها لم تكن على ما كان يتطلع إليه، فقال: «يا رسول الله إنه ليعلم مني أكثر من هذا ولكنه حسدني»[38]. عندئذ قال عمرو: «أمّا والله إنه لزمر المروءة، ضيق العطن، أحمق الوالدّ، لئيم الخال، والله يا رسول الله ما كذبت في الأولى ولقد صدقت في الأخرى، ولكنني رجل رضيت فقلت أحسن ما علمت، وسخطت فقلت أقبح ما وجدت»[39].

فعقب عليه الصّلاة والسّلام بقوله: «إن من البيان لسحرا»[40] يعني البراعة في البيان «على إظهار الباطل في صورة الحق»[41]. والشّاهد في هذا أن عمرا نحا في قوله التّالي منحىً غير منحاه الذي نحاه ابتداء، لاختلاف الغرضين والمقصدين في الحالين.

وإذن فالاستفهام "من هذا؟" في قول الفرزدق، إذا حملناه على حقيقته–كان "المقتضَى" هو أن المستفهِم لا يعرف المستفهم عنه الذي هو زين العابدين.

وإن نحن حملنا الاستفهام على غير حقيقته أي على التّجاهل، تجاهلِ المستفهِم معرفة المستَفهَم عنه، كما يفهم من قول الفرزدق، فالمقتضى، والحال هذه، هو ادعاء المستفهِم أنه لا يعرف المستفهَم عنه خشيّة أن تَطاله بادرةٌ من هشام. ومن القرائن الدّالة على ذلك أن هشاما أخذ الفرزدق بقوله «أنا أعرفه»[42] يعني المستفهم عنه، والثّناءِ عليه بخصاله ومحامده – بأن حبسه بين مكة والمدينة حسب ما جاء في الرّوايّة. ولا شك أنّ هذا الذي نال الفرزدقَ استتشعره ذلك الرّجل الشّامي الذي سأل "من هذا؟" لِعلمه أن إظهار عدم معرفته بالمستفهم عنه أهونُ وأخفُّ وطأةٍ من إظهار معرفته به لو ادعى أنّه يعرفه – فيما قدر.

ويحتمل أن يكون ذلك الرّجل قصَدَ إغاظةَ هشام متحصّنا بحرمة الحرم. والحمل على هذا يقتضي أن يكون "المقتضى" هو الإغاظة من طرفٍ خفي، طالما لم يكن هناك دليل يُرجّح أنه قصد الإغاظة. وهذا على تقدير أن ذلك الرّجل لم يكن ممن هواه مع هشام، بل ربما كان من النّاقمين عليه في قرارة نفسه.

فالمقتضيات الثّلاثة التي ذكرناها محتملة. والفيصل في ترجيح أيٍّ منها يتوقف على حقيقة السّائل، من حيث الذّكاء والفطنة والمستوى العلمي والثّقافي، والهوى المذهبي والسّياسي، وما إلى ذلك من الملابسات التي لا غنى للمؤول عنها، ليذهب في تأويله إلى أقصى ما يمكن ارتياده.

قوله[43]:

أيّ الخلائق ليست في رقابهمُ * لِأَوّلِيّهِ هذا أَوْ له نِعَمُ**



والاستفهام بـ"أي" هنا معدول به عن حقيقته التي هي طلب الفهم، إلى المدح والتّنويه بإحسان الممدوح الذي عم القريب والبعيد، والدّاني والقاصي، من دون تمييز بين هذا وذاك. ولطالما تفاخر العرب بمثل هذا التّعميم في الجود والكرم. قال طرفة ابن العبد[44]:

نحن في المشتاةِ ندعو الجَفلَى * لا ترى الآدبُ فينا يَنْتَقِر**

والجفلى أن تعمَّ الدّعوةُ إلى الطّعام الجميعَ، دون تمييز فيمن يُدعَى ومن لا يدعى. كما تفاخروا بأيّهم أكرمُ. لذلك نرى طرفة يطيل النّفس في حديثه عن الكرم، لا للكرم ذاته فحسب، ولكن لمفاخرة بكر. وذلك قوله عقب البيت السّابق:

حين قال النّاسُ، في مجلسهم: * أقُتـارٌ ذاك أم ريحُ قُطُـــرْ**

بِجفانٍ تَعْتَري نادِيَنـــــا * من سَديفٍ، حينَ هاجَ الصِّنَّبِرْ**

كالجَوابي، لاتَنِي مُترعـــةً * لِقِرى الأَضيافِ، أو للمُحتَضِــرْ**

ثم لا يخزن فينا لحمُهــا * إنّمـا يخزن لحمُ المدّخِــرْ**

ولقد تعلــتم بَكْـــرٌ أنّنا * واضحوا الأوجه، في الأزمة، غرْ**

وإذا كان كرم طرفة وقومه هو هذا لا للكرم فحسب ولكن للمفاخرة، فإن كرم وإحسان ممدوح الفرزدق لم يكن وليد مفاخرة، ولا هو بالمستحدَث، الذي حذا فيه حذو غيره، عدا ما ورثه، من جملة ما ورثه، عن آبائه وأجداده، كما يفهم من القصيدة. ولكنه أصيل فيه عريق. لهذا كله يتعين حمل الاستفهام بـ "أي" في قول الفرزدق موضوع الوصف على التّنويه بجود وكرم وإحسان الممدوح. وعليه يكون "المقتضى" أن الممدوح كان كذلك في حياته، وإلا كانت شهادة الفرزدق كاذبة، لا تعدو أن تكون مجرد ادعاء لغرض يطويه في نفسه.

قوله[45]:

إن عُدَّ أهلُ التّقى كانوا أئمتَهم * أو قيل: مَن خيرُ أهلِ الأرض؟ قيل: هُمُ**

والاستفهام بـ "من" في البيت محمول على الحقيقة. والقرينة الدّالة على أنّ الاستفهام حقيقي، الجواب "قيل: هم" أي خير أهل الأرض هم. فاستغنى بالضّمير هم الذي هو جزء من الجواب عن المحذوف، لدلالة الاستفهام عليه[46]. ومعنى ذلك أنّ خير أهل الأرض هم آل البيت. ولو كان الاستفهام مصروفا إلى غرض آخر غير الحقيقة لما

احتاج إلى جواب. وعليه يكون مقتضى السّؤال "من أهل الأرض؟" كون السّائل يجهل "من خير أهل الأرض" الذين هم آل البيت، فيما يرى الفرزدق، الذّاهب في هذا مذهب الشّيعة في آل البيت. والحق أن هذا مجرد تخيل من الفرزدق، لأن معرفة "خير أهل الأرض"، إذا حملنا هذا القول على الحقيقة، متعذرة. إذ ليس في وسع الإنسان أن يستقرئ أهل الأرض واحدا واحدا ليتسنى له هذا الحكم. وإذا لم يكن ذلك في الوسع احتاج الحكم بـ "أنّ فلانا من خير أهل الأرض أو شرهم" إلى ثبوت ذلك بنص. والشّيعة عادة ما يتمحّلون نصوصا لإثبات ما يدعونه في هذا وغيره من المسائل، وهي كثيرة عندهم. والفرزدق في هذا سلك مسلكهم وحذا حذوهم.

فالحكم بأن آل البيت–على رأي الفرزدق ومن إليه ممن يرى أو يعتقد ذلك–هم خير أهل الأرض، يقتضي أن الفرزدق يرى ذلك أو يعتقده أو هما معا، وإلا كان كاذبا فيما يدعيه. أو أن الحكم بأن آل البيت بهذه المثابة يقتضي أن يكون للفرزدق مآرب يطويها في نفسه يرجوها من آل البيت، فهي التي حملته على التّشيع لهم بمدحه إياهم والثّناء عليهم وإشهار مناقبهم وخصالهم. وذلك غير مستبعد، فشأنه في هذا شأن الكثير من الشّعراء. يقول لويس شيخو في سياق حديثه عن الشّاعر القطامي: «أما ما ورد في بعض أبيات القطامي في مدح الإسلام فيمكن حمله على المجاملة كما ترى في شعر الأخطل»[47] فهذا النّص يؤيد ما نذهب إليه من أنّ بعض الشّعراء لا يكاد يثبت على حال. نقول بهذا، وفي أذهاننا مدائح الفرزدق في بعض خلفاء وأتباع بني أميّة، على ما بينهم وبين آل البيت من الخلاف، خلاف أفضى إلى ما نعلم من الفتن وإراقة الدّماء بين الفريقين أو المذهبين. ولْنذكر من هذه المدائح قوله يمدح هشام بن عبد الملك بعد أن أطلق سراحه من سجنه، بسبب ميميته هذه التي أنشأها في مدح زين العابدين– [48]:

رأيت بني مروانَ يرفَعُ مُلكَهم * مُلوكٌ شباب، كالأســــودِ، وشيبُهــا**

بهم جمع اللهُ الصّلاةَ فأصبحت * قد اجتمعت بعد اختلاف شعوبهــــــا**

ومَن ورث العُودَينِ والخاتَم الذي * له الملكُ والأرضُ الفضــــاءُ رحيبُهـا**

وكــان لهم حبلٌ قد استكربوا به * عَراقِيَ دلوٍ كان فـــاض ذَنوبُهــــــا**

على الأرض مَن يَنهرْ بها من ملوكهم* يَفضْ كالفرات الجَونِ عَفوًا قَليبُها**

تُردّدُني بين المدينة والتـــــــي * إليها قلوبُ النّاس يَهوي منيبُهـا**

هي القريّة الأولى التي كل قريّة * لها وَلَدٌ ينمي إليها مُجيبُهـــــا**

هدوءًا رِكابي لا تزال نَجيبَـــةٌ * إلى رجلٍ مُلْقىً تحنّ سلـــوبها**

إلى أن ينتهي إلى قوله[49]:

أقول لأصحابي وقـــد صَدَقْتُهُمُ * من الأنفس اللاتي جَزِعنَ كَذُوبُهـــا**

عسى بِيَدَيْ خيرِ البريّة تنجلـــي * من اللزبات الغُبرِ عنّا خُطوبُهــــا**

إذا ذَكَرَتْ نفسي ابن مروانَ صاحبي * ومروانَ فاضت ماءَ عيني غُروبُها**

هما منعاني إذ فررتُ إليهِمـــــــا * كما مَنَعَتْ أروَى الهضاب لَهوبُها**

فما رِمتُ حتى ماتَ مَن كنتُ خائفا * وطومِنَ مِن نفسِ الفَروقِ وجيبُهـــا**

وهل دعوتي من بعد مروان وابنه * لها أحدٌ، إذ فارقاها، يُجيبُهـــــا**

وكنتُ إذا ما خفتُ أو كنت راغبا * كفانِيَ من أيديهما لـــــي رَغيبُهـــــا**

والمتأمل في هذه الأبيات، وغيرها كثير في الدّيوان، يدرك أن الباعث على المدح والثّناء فيها حاجة الفرزدق إلى الممدوح ورجاؤه فيه، وما كان للممدوح عليه من أياد سلفت تستوجب الشّكرَ والمدح والتّنويه. والفرزدق نفسه يقر ببعض هذه الأيادي كما في قوله "هما منعاني إذ فررت إليهما"، فهو يشير في قوله هذا إلى فراره إليهما من زياد بن أبيه[50].

2.3الاقتضاء في أسلوب الخبر: ونعني به مجيء الاقتضاء في صيغة الخبر. قوله[51]:

عمّ البريّة بالإحسان فانقشعتْ * عنها الغياهبُ والإملاقُ والعدمُ**

وإطلاق لفظ "البريّة" في البيت دونما قيدٍ مجاز، الغرض منه المبالغة المتأتيّة من عموم إحسان الممدوح حتى شمل الدّاني والقاصي من غير ما تمييزٍ أو انتقاء، على أساس من القرابة أو الموالاة، وما إلى ذلك من المعايير التي كثيرا ما تُسيء إلى المحسنين وتبطل إحسانهم. وكنا قد عرضنا لمثل هذا من قبل حين أوردنا قول طرفة بن العبد:

نحن في المشتاة ندعو الجفلى * لا ترى الآدب فينا ينتقر**

وعلى هذا يكون "مقتضى" قول الفرزدق موضع الوصف، أن البريّة لم تكن على حال من اليسر والسّعة في الرّزق قبل أن يقيض لها الممدوح لإسعافها بعطائه وإحسانه والأخذ بأيدي المحتاجين منها، فإذا بالأزمة بعد ذلك تنفرج، والشّدة تزول، ويستحيل الضّيق في الأرزاق إلى سعة فيها. والقادح للاقتضاء في القول الفعلان "عمّ" و"انقشع" فهما يفيدان التّحول من حال إلى حال: حال سابقة وحال لاحقة. والحال السّابقة هي "المقتضى". ولا فضل للممدوح لو لم يحدث هذه النّقلة في حياة النّاس بما أولى من الإحسان. لولا هذا المقتضى لما حصلت الفائدة من قول الفرزدق هذا، بل ولكان قوله مجرد ادعاء لا معنى له. وكون زين العابدين على ما وصف الفرزدق من الإحسان يقتضي أنه أهل للمدح والثّناء بحق.

قوله[52]:

يكاد يُمسكه عِرفانَ راحته * رُكنُ الحطيمِ إذا ما جاء يَستلم**

والضّمير "هو" المستتر في الفعل "يمسك" في قوله "يمسكه" يعود على الممدوح زين العابدين. والضّمير المتصل "هُ " يعود على "ركن". وأما الحطيم فهو ما جاء في القاموس المحيط وذلك قوله: «والحطيم حِجر الكعبة، أو جداره، أو ما بين الرّكن وزمزم والمقام، وزاد بعضهم الحِجر، أو من المقام إلى الباب، أو ما بين الرّكن الأسود إلى الباب إلى المقام، حيث يتحطّم النّاس للدعاء، وكانت الجاهليّة تتحالف هناك»[53]. وأما شارح الدّيوان فقال في الهامش «الحطيم: ما بين ركن الكعبة والباب وقيل جدار الكعبة»[54] آخذا ببعض ما جاء في القاموس. واستلام الرّكن في الطّواف من المناسك على ما في ذلك من الخلاف بين المذاهب الفقهيّة[55]. وللمخلوقات طبائع ونواميس تحكمها. والأصل في الإنسان بمقتضى الجبلّة أنه هو الذي يميل إلى ما يحب ويشتهي ويريد ويفعل بحكم ما أودعه الله فيه من خصائص هي ليست لغيره. وبمقتضى ذلك يكون زين العبدين هو الذي يسعى إلى الرّكن لاستلامه، لكن الفرزدق –بعد إقراره بمجيء زين العابدين لاستلام الرّكن – جعل الرّكن يسعى إلى زين العابدين حتى ليكاد يمسكه كما قال، معللا ذلك بما لِزين العابدين من الفضل الذي أكسبه إياه جودُه وكرمه وإحسانه. واليد هي آلةُ العطاء وأداته ومن هنا ساغ قوله "عرفان راحته" و«الرّاحة:

الكف مع الأصابع أو بطن الكف ج راح»[56]. ومنه قول جرير يمدح عبد الملك بن مروان[57]:

السّتم خيرَ مَن ركب المطايا * وأندَى العالمين بطونَ راحِ**

وثناء الفرزدق على ممدوحه إلى هذا الحد من المبالغة، يقتضي أن يكون الممدوح على قدرٍ من التّقوى والإحسان وعلوّ الشّأن –بهذه المثابة. وإلا افتقر القول إلى الفائدة التي هي الصّحة والصّدق. ويكفي في ذلك –بحكم طبيعة الشّعر–أن يصدق الشّاعر في تخيله ويعتقد ما تخيّله أو يرجّحه. والتّسمح في هذا التّخيل نظير التّسمح في المبالغة المتأتيّة من "القلب" الذي هو ضرب من الأداء لا ينقاد إلا إلى الفحول، ولولا أهميّة القلب المستمدة من أهميّة إيفاء الممدوح حقه على النّحو الذي يريده مادحه، لما توارثوه لاحقا عن سابق في أشعارهم. ولننظر إلى قول البحتري في هذا – وكأني به تمثل قول الفرزدق الذي نحن بصدده –[58]:

فلو أن مشتاقا تكلّفَ غيرَ ما * في وُسعِه لسعى إليكَ المنبرُ**

فهذا يشبه ذاك. أما الرّكن فكاد يمسك زين العابدين شوقا إليه لفضله وعلو شأنه. وأما المنبر فقد سعى إلى ممدوح البحتري لو قدر له أن يفعل ما لم تؤهله إليه طبيعته. فكلاهما "الرّكن والمنبر" حيل بينه وبين ما كان بصدد فعله. على أن ذلك على سبيل المبالغة المسموح بها في الشّعر على وجه الخصوص.

وقول الفرزدق "يكاد يمسكه... البيت" يقتضي – على سبيل المبالغة المتأتيّة من المجاز–أن الرّكن همّ بإمساك زين العابدين ممدوح الفرزدق، لكنه لم يتمكن من إنجاز فعل الإمساك الذي همّ به، لأن طبيعته – كما قلنا – لم تؤهله لذلك. وواضح أن "قادح" الاقتضاء هو فعل المقاربة "يكاد". فمنطوق هذا الفعل يدل على قرب فعل الإنجاز[59]. فمنطوق الجملة[60] المتكونة من فعل المقاربة "يكاد" والاسم "ركن الحطيم" والخبر "يمسكه" – هو قرب فعل الإمساك من الرّكن. ومفهوم هذه الجملة الذي هو عدم حدوث فعل إمساك الرّكن، هو "المقتضى"[61]. والقادح للاقتضاء هوالفعل يكاد[62]. ففي البيت اقتضاءان: الأول هو هذا. والثّاني: ما ذكرنا من قبل من أن زين العابدين لو لم يكن

على ما وصفه به مادحه لجفاه الرّكن بدل أن يسعى إليه لاستقباله حتى لا يكاد يمسكه كما قال. ولكان الفرزدق كاذبا في مدحه إياه بما مدحه به.

قوله[63]:

مِن معشر حُبُّهُم دينٌ وبغضُهُمُ * كفرٌ وقربهُم مَنْجىً ومُعتَصَمُ**

«وعشيرة الرّجل: بنو أبيه الأدنون أو قبيلته ج: عشائر والمعشر، كمسكن: الجماعة وأهل الرّجل، والجن والإنس»[64] والمقصود هنا آل البيت الذين أضفى عليهم الفرزدق في قوله هذا وفي مواضع كثيرة من ديوانه، هالة من القداسة. وحسبهم منها أنّ "حبهم دين"، "وبغضهم كفر" و"قربهم منجى ومعتصم "والمبالغة في شأن آل البيت إلى هذا الحد تقتضي أمورا: الأوّل: تشيّع الفرزدق القاضي بالانتصار لآل البيت والتّمذهب بمذهبهم والاستنان بسننهم، وأنّهم الأهل والأحق بكل ما ادعوه بما في ذلك منصب الخلافة، وإلا فهو كاذب. الثّاني: كون الفرزدق مدعيا في ما وصفهم به ابتغاء الحظوة وعلو الشّأن، وما إلى ذلك مما يطويه في نفسه من مآرب، دلت عليها تناقضاته في مواقفه التي عبرت عنها مدائحه فهو لا يكاد يثبت في هذا على حال. يقول إيليا الحاوي «ولئن كان الفرزدق زاهيا بمآثر قومه، فإنّه كان يحني رأسه للحاجة والضّرورة، وتراه في شعره وقد فقد عن جهيته وبات ينظم الشّعر في أبناء عبد الملك ومن إليهم»[65]. وما عساها أن تكون تلك الحاجة؟ إنها المآرب المطويّة في نفسه. ويقول أيضا: «وللفرزدق قصائد سياسة وفق ما تهب رياحها ولاء وجفاء، امتدح الحجاج مرارا وارتد عليه إثر موته وهرب من زياد وامتدح أبناءه وهجا قتيبة بن مسلم الباهلي حين ثار بخراسان على سليمان بن عبد الملك وامتدح يزيد بن المهلب بعد أن كان هجا والدّه...» [66]وقبل هذا كله وأثناءه وبعده انحاز الفرزدق لآل البيت انحيازا سافرا، وتمذهب بمذهبهم حتى ليجزم من رآه على تلك الحال، أنْ لا بديل له عنهم. فكيف والخصومة بينهم وبين بني أميّة على أشدها!؟

المقتضى الثّالثّ: كون من لم يَنْحَزْ لآل البيت وينتصر لهم ويتمذهب بمذهبهم ويستن بسننهم، محكوم عليه بالضّلال والكفر. وليس الأمر كذلك مادام هؤلاء يصيبون ويخطئون، وأن لا عصمة إلا لنبي.

4.خاتمة: إلى هنا نكون قد أوفينا بمقاربتنا هذه إلى منتهاها الذي قدّرنا. ويمكن رصد ما انتهينا إليه من النّتائج فيما يلي:

– لا ندعي لأنفسنا أننا قد استنفدنا القول في هذه المقاربة، إذ نرى أن باب التّأويل للوقوف على اقتضاءات محتملة في القصيدة، غير تلك التي وقفنا عليها – لم يوصد بعد؛

–كون الشّعر –لاسيما تلك الأشعار التي يصدر فيها أصحابها عن مذهبيّة أو آراء سياسيّة، كما هي الحال عند الفرزدق –فضاء رحبا للتأويل بشقيه: الدّلالي والتّداولي. وفي هذا بعض الرّد على من قد يتوهم أن الشّعر لا يعدو أن يكون مجرد عواطف وانفعالات فحسب، على ما للوجدانيات من الحضور في الأفعال الكلاميّة وعلى وجه التّعيين فيما يسمى بـ "ناتج القول" أو "التّأثير بالقول". وهذا التّأثير قد يكون عقليا وقد يكون وجدانيا أو هما معا. وربما استحال "فعل التّأثير بالقول" إلى "فعل إنجازي" إذا ما كان مقصودا. ذلك أن القصد ليس شرطا في فعل "التّأثير بالقول" وإنما هو شرط في "الفعل الإنجازي"؛

– تعدد الاقتضاءات في القول الواحد على ما بين هذه الاقتضاءات من التّفاوت أهميّة، وقربا وبعدا، ووضوحا وغموضا فضلا عن تعددها في الأقوال والعبارات المختلفة.

5. قائمة المراجع: **

- **المؤلّفات:**

1- أبو العباس أحمد القلقشندي، كتاب صبح الأعشى، (القاهرة: دار الكتب المصريّة،1922 م)، ج1 أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني، مجمع الأمثال، تقديم وتعليق نعيم حسين زرزور، (الطّبعة الثّالثّة)،(بيروت، لبنان:دار الكتب العلميّة ، 2010 م)،مج1.

2- أحمد رضا، معجم متن اللغة – موسوعة لغويّة حديثة، (بيروت، لبنان: منشورات مكتبة الحياة، 1958 م)، مج2

3- آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم–علم جديد في التّواصل، ترجمة سيف الدّين دغفوس ومحمد الشّيباني، (الطّبعة الأولى) (بيروت: المنظمة العربيّة للترجمة توزيع دار الطّبعة، 2003 م).

4- البحتري، ديوان البحتري، (الطّبعة الأولى)، (مصر: مطبعة هنديّة بالموسكى،1911 م)، ج1

5- بن عيسى عسو أزاييط،الخطاب اللساني العربي –هندسة التّواصل الإضماري(من التّجريد إلى التّوليد)-مستويات البنيّة الإضماريّة وإشكالاتها الأساسيّة،(الطّبعة الأولى)،(إربد، شارع الجامعة: عالم الكتب الحديث، 2012 م) ج2.

6- بهاء الدّين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل لمحي الدّين عبد الحميد،(بيروت: المكتبة العصريّة، صيدا) ، ج1.

7- الخطيب التّبريزي، شرح ديوان عنترة للخطيب التّبريزي، تقديم وتهميش وفهرسة مجيد طراد،(الطّبعة الأولى)،(بيروت: دار الكتاب العربي،1992 م).

8- زهير بن أبي سلمى، ديوان زهير بن أبي سلمى، شرح وتقديم حسن فاعور (الطّبعة الأولى)،(بيروت:دار الكتب العلميّة، 1988 م).

9- شكري المبخوت، دائرة الأعمال اللغويّة-مراجعات ومقترحات (الطّبعة الأولى)،(دار الكتاب الجديد المتحدة،2010 م).

10-طرفة بن العبد، ديوان طرفة بن العبد، شرح وتقديم مهدي محمد ناصر الدّين (الطّبعة الثّالثّة)، (بيروت، لبنان:دار الكتب العلميّة ،2003م) .

11-طه عبد الرّحمان، اللسان والميزان أو التّكوثر العقلي، (الطّبعة الثّانيّة)، (الدّار البيضاء،المغرب:المركز الثّقافي العربي،2006 م).

12- عباس حسن النّحو الوافي، (الطّبعة السّادسة)، (مصر: دار المعارف).

13-عبد السّلام إسماعيلي علوي، تداوليات التّأويل (مقال)، ضمن كتاب:التّداوليات- علم استعمال اللغة،إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي،(الطّبعة الأولى) ، (إربد-الأردن:عالم الكتب الحديث، 2011 م).

14-عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي- الأدب القديم، (بيروت: دار العلم للملايين) ج1.

15-الفرزدق،ديوان الفرزدق،ضبط وشرح إيليا الحاوي ، (الطّبعة الأولى)،(مكتبة المدرسة : منشورات دار الكتاب اللبناني، 1983 م)

16–الفرزدق، ديوان الفرزدق، شرح وضبط وتقديم علي فاعور، (الطّبعة الأولى) (بيروت–لبنان: دار الكتب العلميّة، 1987 م).

17–القطامي، ديوان القطامي، تحقيق إبراهيم السّامرائي وأحمد مطلوب، (الطّبعة الأولى) ، (بيروت :دار الثّقافة ، 1960 م).

18–مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التّراث في مؤسسة الرّسالة، إشراف محمد نعيم العرقسوسي، (الطّبعة الثّامنة)،(مؤسسة الرّسالة،2005 م).

19–محمد الأمين بن المختار الشّنقيطي، مذكرة أصول الفقه على روضة النّاظر لابن قدامة،(الجزائر: الدّار السّلفيّة).

20–محمد الأمين بن محمد مختار الشّنقيطي، شرح مراقي السّعود المسمى نثر الورود، تحقيق علي بن محمد العمران، (دار علم الفوائد للنشر والتّوزيع)، مج 1

21–موفق الدّين ابن قدامى، المغني، ويليه الشّرح الكبير للإمامين: موفق الدّين ابن قدامى وشمس الدّين ابن قدامى المقدسي، (بيروت–لبنان: دار الكتاب العربي،1983م)

– المقالات:

1–بوشعيب مسعود راغين، دلالة الاقتضاء بين الدّرس اللغوي العربي القديم واللسانيات الحديثة (مقال)، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانيّة، السّنة السّابعة العدد17 1440 هـ.

6. هوامش[††]:

1–الفرزدق، ديوان الفرزدق، شرح وضبط وتقديم علي فاعور، (الطّبعة الأولى) (بيروت–لبنان: دار الكتب العلميّة، 1987 م)، ص511.

2- نفسه، ص نفسها

3-ينظر، نفسه، ص نفسها

4- طه عبد الرّحمان، اللسان والميزان أو التّكوثر العقلي، (الطّبعة الثّانيّة)، (الدّار البيضاء المغرب: المركز الثّقافي العربي،2006 م)، ص108

5- محمد الأمين بن المختار الشّنقيطي، مذكرة أصول الفقه على روضة النّاظر لابن قدامة (الجزائر: الدّار السّلفيّة)، ص234

6- نفسه، ص236.

7- ينظر: نفسه، ص236.

8- ينظر: طه عبد الرّحمان، المرجع السّابق، ص109.

9- ينظر: شكري المبخوت، دائرة الأعمال اللغويّة-مراجعات ومقترحات (الطّبعة الأولى) (دار الكتاب الجديد المتحدة،2010 م)، ص12، 48، 49

10- بوشعيب مسعود راغين، دلالة الاقتضاء بين الدّرس اللغوي العربي القديم واللسانيات الحديثة (مقال)، مجلة جامعة طيبة للآداب والعلوم الإنسانيّة، السّنة السّابعة، العدد17، 1440 ه، ص 436.

11- ينظر: شكري المبخوت، المرجع السّابق، ص12، 48، 49.

12- ينظر: طه عبد الرّحمان، المرجع السّابق، ص108، 109.

وينظر: بن عيسى عسو أزاييط، الخطاب اللساني العربي -هندسة التّواصل الإضماري(من التّجريد إلى التّوليد)-مستويات البنيّة الإضماريّة وإشكالاتها الأساسيّة،(الطّبعة الأولى)،(إربد شارع الجامعة: عالم الكتب الحديث، 2012 م)، ج2، ص115 إلى 122.

13- نفسه، ص115.

14- ينظر: نفسه، ص155، 122 إلى 138.

وينظر: آن روبول وجاك موشلار، التّداوليّة اليوم- علم جديد في التّواصل، ترجمة سيف الدّين دغفوس ومحمد الشّيباني،(الطّبعة الأولى) (بيروت: المنظمة العربيّة للترجمة، توزيع دار الطّبعة، 2003 م)، ص 54 وما بعدها.

15- ينظر: بنعيسى عسو أزاييط، المرجع السّابق، ص225، 226، 227وينظر، شكري المبخوت، المرجع السّابق، ص 48، 49

16- ينظر: نفسه، ص 48' 49.

وينظر: آن روبول وجاك موشلار، المرجع السّابق، ص 58 وما بعدها، 70 وما بعدها.

17- ينظر: بنعيسى عسو أزاييط، المرجع السّابق، ص57، 122 وما بعدها.

18- ينظر: عبد السّلام إسماعيلي علوي، تداوليات التّأويل (مقال)، ضمن كتاب: التّداوليات- علم استعمال اللغة، إعداد وتقديم حافظ إسماعيلي علوي، ،(الطّبعة الأولى)،(إربد-الأردن:عالم الكتب الحديث، 2011 م)، ص219.

19- ينظر: نفسه، ص216.

20- بنعيسى عسو أزاييط، المرجع السّابق، ص59.

21- نفسه، ص نفسها.

22- ينظر: نفسه، ص نفسها.

23- ينظر نفسه، ص62.

24- ينظر: الخطيب التّبريزي، شرح ديوان عنترة للخطيب التّبريزي، تقديم وتهميش وفهرسة مجيد طراد، (الطّبعة الأولى)،(بيروت: دار الكتاب العربي،1992 م)، ص7، 147.

25- نفسه، ص نفسها.

26- ينظر: نفسه، ص نفسها.

27- نفسه، ص 134.

28- الخطيب التّبريزي، المرجع السّابق، ص134.

29- نفسه، ص135.

30- أبو العباس أحمد القلقشندي، كتاب صبح الأعشى،(القاهرة: دار الكتب المصريّة،1922 م) ج1، ص37.

31- الفرزدق، المصدر السّابق، ص.512

32- نفسه، ص11.

33- الفرزدق، المصدر السّابق، ص512.

34- نفسه، ص نفسها.

35- زهير بن أبي سلمى، ديوان زهير بن أبي سلمى، شرح وتقديم حسن فاعور، (الطّبعة الأولى)، (بيروت: دار الكتب العلميّة، 1988 م)، ص136، 137.

36- زهير بن أبي سلمى، المرجع السّابق، ص91 ،92.

37- أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني، مجمع الأمثال، تقديم وتعليق نعيم حسين زرزور ،(الطّبعة الثّالثّة)،(بيروت، لبنان: دار الكتب العلميّة ، 2010 م)، مج1، مج1، ص35.

38- نفسه، ص نفسها.

39- نفسه، ص نفسها.

40- نفسه، ص35.

41- نفسه، ص نفسها.

42- الفرزدق، المصدر السّابق، ص511.

43- الفرزدق، المصدر السّابق، ص513.

44- طرفة بن العبد، ديوان طرفة بن العبد، شرح وتقديم مهدي محمد ناصر الدّين،(الطّبعة الثّالثّة)، (بيروت، لبنان: دار الكتب العلميّة ،2003م) . ص43.

45- الفرزدق، المصدر السّابق، ص513.

46- ينظر: بهاء الدّين عبد الله بن عقيل، شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك ومعه كتاب منحة الجليل بتحقيق شرح ابن عقيل لمحي الدّين عبد الحميد،(بيروت: المكتبة العصريّة صيدا) ، ج1، ص243، 244، 245، 246 وينظر: عباس حسن، النّحو الوافي، ،(الطّبعة السّادسة)،(مصر :دار المعارف)، ص507، 508.

47- القطامي، ديوان القطامي، تحقيق إبراهيم السّامرائي وأحمد مطلوب، (الطّبعة الأولى) (بيروت : دار الثّقافة، 1960 م).

48- الفرزدق، المصدر السّابق، ص 56،57 .

49- الفرزدق، المصدر السّابق، ص58.

50- ينظر: نفسه، هامش ص58.

51- الفرزدق، المصدر السّابق، ص512.

52- الفرزدق، المصدر السّابق، ص512.

53- مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التّراث في مؤسسة الرّسالة، إشراف محمد نعيم العرقسوسي، (الطّبعة الثّامنة)،(مؤسسة الرّسالة،2005 م)، ص1095.

54- الفرزدق، المصدر السّابق، هامش ص512.

55- ينظر: موفق الدّين ابن قدامى، المغني، ويليه الشّرح الكبير للإمامين: موفق الدّين ابن قدامى وشمس الدّين ابن قدامى المقدسي، دار الكتاب العربي، (بيروت-لبنان: دار الكتاب العربي،1983م)، ص 393 إلى 397.

56- أحمد رضا، معجم متن اللغة – موسوعة لغويّة حديثة،(بيروت ،لبنان: منشورات مكتبة الحياة، 1958 م)، مج2، ص 672.

57- عمر فروخ، تاريخ الأدب العربي – الأدب القديم، (بيروت: دار العلم للملايين)، ج1 ص 666، 667.

58- البحتري، ديوان البحتري،(الطّبعة الأولى)،(مصر: مطبعة هنديّة بالموسكى،1911 م) ج1، ص212.

59- ينظر: عباس حسن، المرجع السّابق ، ص 614-615.

60 -ينظر: محمد الأمين بن محمد مختار الشّنقيطي، شرح مراقي السّعود المسمى نثر الورود تحقيق علي بن محمد العمران، (دار علم الفوائد للنشر والتّوزيع)، مج 1، ص 65-176 .

61- ينظر: نفسه، ص 76-81-82.

62-ينظر: بنعيسى عسو أزاييط، المرجع السّابق، ص62إلى70.

63-الفرزدق ، المصدر السّابق، ص 513.

64-مجد الدّين محمد بن يعقوب ، المرجع السّابق ، ص 440.

65-الفرزدق، ديوان الفرزدق، ضبط وشرح إيليا الحاوي، (الطّبعة ، الأولى)،(مكتبة المدرسة : منشورات دار الكتاب اللبناني، 1983 م)، ص9.

66-نفسه ،ص 12.

الآليّات الحِجاجيّة في سورة "النّبأ"

Argumentative mechanisms in Surat "Al Naba"

أ. أم هاني حبيطة[‡]

د. محمد مدور[§]

تاريخ الاستلام: 2020.07.05 تاريخ القبول: 2021.05.23

ملخّص: تتمحورُ تعاريف الحِجاج حول تلك العلاقة القائمة بين مُخاطِبٍ يوظّف من الاستراتيجيّات والحُجَج والآليات ما يُؤثّر به ومُخاطَبٍ يتأثّر ويحقّ له الاقتناع والقبول أو الرّفض والاعتراض. ولعلّ المتتبع لمسار الآليات الحجاجيّة يُقِرّ بمدى التّنوّع والتّجديد الّذي تغلغل في ثنايا النّصوص الدّينيّة وخاصّة ما تعلّق منها بتغيير المعتقد والسّلوكيّات. ما تسعى إليه ورقتنا الموسومة بـ" الآليّات الحجاجيّة في سورة النّبأ" هو الكشف عن الآليّات الحجاجيّة اللّغويّة الموجودة في السّورة عبر الإجابة عن سؤال جوهريّ: ماهي الآليات الحِجاجيّة اللّغويّة في السّورة التي أسهمت في بلوغ المقاصد ونجاح الخِطاب؟

كلمات مفتاحيّة: الآليات؛ الحِجاجية؛ الخطاب؛ القرآن؛ النبأ.

Abstract: The definitions of argumentation rotate around that relationship between the adressee, who employs strategies and mechanisms to affect, and receiver who can accept or reject. Perhaps the follower of this mechanisms path

[‡]جامعة غرداية، الجزائر، البريد الإلكتروني: habita.omhani@univ-ghardaia.dz (المؤلّف المرسل).

[§]جامعة غرداية، الجزائر، البريد الإلكتروني: meddour.medj@gmail.com

acknowledges the diversity in religious texts, especially who relates to change belief and behaviors. What our research paper tagged with "Argumentative mechanisms in surat alnaba" is trying to detect the argumentative mechanisms in surah by answering an essential question: What are the mechanisms that contributed to the success of this speech?

Keywords: Mechanism; argumentative; speech; Quran; AL-Naba.

1. **المقدّمة:** لمصطلح "الحجاج" أبعاده الفلسفيّة، فنظريّات الفلسفة القائمة على الجدل كانت في لبّ " الحجاج"؛ وإذا ما أردنا أن نتتبّع هذا المصطلح، نتمعّن قوله تعالى في حديث إبراهيم–عليه السّلام–:

قال الله تعالى: ﴿**أَلَمْ تَرَ الّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللهُ المُلكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّي الذِي يُحْيي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللهَ يَأْتِي بالشّمسِ مِنَ المَشْرِقِ فَاتِ بِهَا مِنَ المَغْرِبِ فَبُهِتَ الّذِي كَفَرَ واللهُ لَا يَهْدِي القَوْمَ الظّالِمِين**﴾((سورة البقرة / 258)).

ما يُلاحظُ مِن خلال هذه الآية أنّ مصطلح " الحِجاج" جاء مِنَ القُرْآنِ الكريمِ وإليه واضِحًا، فالّذي يُحاجِج يجِبُ عليه أنْ يَمْتَلِكَ مِن الوسائلِ الإقناعيّة المُختلِفة ما يُمكّنه مِنْ إقناع المُتلّقي والتّأثير فيه؛ والتدرّج في عرض الحجج (منطقّي)، فالبدء يكونُ مِن أقلّ الحُجج مرتبةً إلَى أعلاها –حسبَ ما يتطلّبه السّياق–، ومِنْ هُنا، جاءَت الحُجّة الأولى في الإحياء والإماتة، ثمّ الحجّة الثّانية في إتيانِ الشّمس مِن المشرِق والمغرب فكانت الحجّة الأقوى محلّ بُهتان الكفّار.

فالحديث عن القرآن الكريم، حديثٌ عن حجّة إعجازيّة لا يقوى عليها بشر؛ من هنا نطرح الإشكال الآتي:

لمّا كان القرآن الكريم يزخر بالحجج سعيًا لبلوغ المقصد الأوّل منه وهو الإقناع بما جاء به الرّسول صلّى الله عليه وسلّم (الإسلام)، كان لا بدّ أن يملك من القوّة الحجاجيّة

والإقناعيّة ما يكون محلّ التّصديق والبهتان، فماهي الآليات الحجاجيّة اللغوية التي كانت في سورة "النّبأ"؟ وكيف أسهمت في إقناع المتلقّي وتغيير سلوكاته ومعتقداته التي كان عليها؟

محاولة للإجابة على هذه الإشكاليّة تناولنا العناصر الآتية:

1/-تعريف الحجاج (لغة واصطلاحا).

2/-الآليات الحجاجية اللغويّة في سورة النّبأ.

-الحجاج في القرآن الكريم؛

-الآليات الحجاجيّة اللّغويّة في سورة النّبأ.

*الرّوابط الحجاجيّة.

*العوامل الحجاجيّة.

*السّلّم الحجاجي.

*الاستفهام، الأمر، الدّعاء، التّكرار، التّعجّب، الإشاريّات ....الغ.

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن الاستراتيجيّات التّخاطبيّة في سورة النّبأ من خلال توظيف الآليّات اللّغويّة المختلفة والتي أسهمت في إقناع المتلقّي لها وتغيير سلوكيّاته وحتى معتقداته إن كان لا يؤمنُ بهذا اليوم العظيم.

ولأجل ذلك ارتأينا أن نتبّع هذه الآليات بالتّحليل وفق مقاربة لسانيّة تداوليّة.

2. تعريف الحِجاج:

1.2لغة: نجدُ في مادّة " حجج" عند ابن منظور: من أمثال العرب: لَجَّ فَحَجَّ؛ معناه لَجَّ فَغَلَبَ مَنْ لاجَّه بِحُجَجِهِ. يُقَالُ: حَاجَجْتُهُ أحاجُّهُ حِجَاجًا ومُحَاجّةً حتّى حَجَجْتُهُ أيْ غَلَبْتُهُ بِالحُجَجِ التي أَدْلَيْتُ بِهَا. والمَحَجَّةُ: الطّرِيقُ؛ وَقِيلَ: جَادّةُ الطّرِيقِ؛ وَقِيلَ: مَحَجَّةُ الطّريق سَنَنُهُ.

والحَجَوَّجُ: الطّرِيقُ تَستقيمُ مرّةً وتَعْوَجُّ أخْرى. والحُجّةُ: البُرْهَانُ والدّليل؛ وقيلَ الحُجّةُ مَا دُوفِعَ بِهِ الخصم؛ وقال الأزهريّ: الحُجّةُ الوجه الذي يكونُ فيه الظَّفَرُ عند الخصومة. وهو رَجُلٌ مِحجَاجٌ أيْ جَدِلٌ. والتّحَاجُ: التّخاصم؛ وجمع الحُجَّةِ: حُجَجٌ وحِجَاجٌ. وحَاجَّهُ مُحَاجَّةً وَحِجَاجًا: نَازَعَهُ الحُجَّةَ. ومَحَجَّةُ الطّرِيقِ هي المَقْصِدُ وَالمَسْلَكُ.[1]

وجاء في أساس البلاغة للزّمخشريّ في مادّة "حجج": احتجّ على على خصمه بحُجّة شهباءَ، وبِحُجَجٍ شُهْبٍ. وحَاجَّ خصْمَهُ فَحَجّهُ، وفلان خصمه محْجُوجٌ، وكانت بينهما مُحَاجّةٌ ومُلَاجّةٌ. وسلَكَ المَحَجَّة، وعليكُم بالمناهج النيّرة والمَحَاجّ الواضحة.[2]

ووَرَدَ في مادّة (حج) في معجم مقاييس اللّغة: المَحَجّة هي جادّة الطّريقِ، وممكن أن تكون الحُجّةُ مشتقّة من هذا؛ لأنّها تُقْصَدُ، أو بِهَا يُقْصَدُ الحقّ المطلوب. يُقالُ حاججتُ فُلَانًا فَحجَجْته أي غلبْتُهُ بالحجّة، وذلك الظّفرُ يكونُ عند الخصومة، والجمعُ حُجَجٌ. والمصدر الحِجَاج. ويُقالُ: "أنا لا أُحَجْجِجُ في كَذا، أي لا أشُكّ.[3]

2.2 اصطلاحًا: إنّ مصطلح "الحجاج" كان كثير التّداول قديما، ونلاحظُ تعدّد استعماله باختلاف مرجعيّاته، فنجد مثلا الحجاج الفلسفي نسبةً إلى الفلسفة، والحجاج اللّغويّ نسبةً إلى اللّغة، والحجاج البلاغي نسبة إلى البلاغة..وغيرهم.

فإذا تحدّثنا عن الحجاج الفلسفي مثلا كثيرا ما نجده مرتبطًا بمصطلح "الاستدلال" –وهذا هو الأصل فيه–، فهو يعتمد في المُحاججة على " الحُجج المنطقيّة" لإثبات أو نفي قضيّة ما، ونادرًا ما تَرِدُ فيه "الحُجج الواقعيّة"، وإن وردت دائما كانت تحت "الاستدلال"، والغرض الأساسي من ذلك الإقناع.

وفي الخطاب الحجاجي نجد الخطابة الأرسطيّة مثلا " قوّة تتكلّف الإقناع الممكن" كما قال ابن رشد في "تلخيصه" والعمل على جعل الإقناع غرض الخطابة الأساسيّ كان هدف أرسطو الأوّل.[4]

وَنَجِدُ في ذلك تفصيِلاً للاستراتيجيّة الحجاجيّة الفلسفيّة عند أبي الزّهراء في كتابه "دروس الحجاج الفلسفي".

وإذا ما عُدنا إلى الحجاج البلاغي لمسْنَا آثاره في تُراثنا العربيّ اللغويّ البلاغي فنجد مثلا الزّركشيّ في "البرهان" يعرّف الحجاج بأنّه: " الاحتجاج عن المعنى المقصود بحجّة عقليّة، تقطع المعاند له فيه."[5]

ونجدُ أيضا حازم القرطاجنّي في المنهاج يتطرّق إلى ما تتميّز به الصّناعة الخطابيّة من إقناع ويُقارنها بالصّناعة الشعريّة وما تتميّز به من تخييل فيقول: " لمّا كان كلّ

كلام يحتمل الصّدق والكذب إمّأ أن يرِدَ على جِهة الإخبار والاقتصاص وإمّا أن يَرِدَ على جِهة الاحتجاج والاستدلال".[6]

وإذا ما تحدّثنا عن الحجاج اللّغويّ نجِدُهُ يعتمد آليات لغويّة مختلفة للبرهنة بحسب الاستراتيجيّات التّضامنيّة منها، والتّوجيهية والتّلميحيّة ونجد ضمنها الأفعال الكلاميّة (مبحث تداوليّ واسع)، والإحالة، والتّكرار والأمر وغيرها...

عرّف د. طه عبد الرّحمان الحجاج بقوله: "حَدّ الحِجَاج أَنّه كلّ منطوق به مُوجّه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحقّ لهُ الاعتراض عليها".[7]

وبالتّالي يجبُ أن يكون خطابًا يستوفي الشّروط اللغويّة من طرف مُخَاطِب، ومن ثم الشّرط الثّاني هو التّوجيه إلى مُخَاطَبٍ مُعيّن، والشّرط الثّالث هو شرط الإفهام والشّرط الأخير هو "حقّ الاعتراض" بعد الفهم ومعرفة القصد؛ وعلى هذا نجده يوصِل صفة الادّعاء بالمُخاطِب، وصفة الاعتراض بالمُخَاطَبِ، فالعلاقة بينهما علاقة استدلاليّة قبل أن تكون تخاطبيّة، وبالتّالي فهو يرى أنّ صفة الحجاجيّة لايخلو منها خطاب.

ونجدُ الكثير من المصطلحات تحت هذا المبحث "الحجاج" والتي ترتبط به ارتباطًا وثيقًا منها: الجدال، الحوار، المناظرة، الاستدلال، الدليل، البرهان، الحجج الآيات،...الغ.

ومن أصحاب التوجّه الجديد الذي عُرِف بالبلاغة الجديدة شايم بيرلمان C.Perelman الذي عرّف الحجاج أنّه: " تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدّي بالأذهان إلى التّسليم بما يعرض عليها من أطروحات، أو أن تزيد في درجة ذلك التّسليم."[8]

ويرى أزفالد ديكرو O.Ducrot واضع الأسس اللغويّة لهذه النظريّة منذ سنة 1973م، أنّها " نظريّة لسانيّة تهتمّ بالوسائل اللّغويّة وبإمكانات اللغات الطّبيعيّة التي يتوفّر عليها المتكلّم، وذلك بقصد توجيه خطابه وجهة ما، تمكنه من تحقيق بعض الأهداف الحجاجية، ثم إنها تنطلق من الفكرة الشّائعة التي مفادها : أننا نتكلّم عامّة بقصد التّأثير." [9]

وهو رأي يُشبه رأي د. طه عبد الرّحمان فهو يرى بتوفير الوسائل اللغوية من طرف المخاطِب ومن ثم توجيهها إلى مُخاطَب لتحقيق أهداف حجاجيّة ومن ثمّ أهداف تأثيريّة فلا يخلو أي خطاب من الحجاج.

3. الآليات الحِجاجيّة اللّغويّة في سورة النّبأ:

1.3 الحِجاج في القرآن الكريم: وردت كلمة "حجاج" في القرآن في عدّة مواضع من سور القرآن الكريم، سواء بصيغة الفعل أم الاسم، ووردت تارة أخرى كلمة جدال كذلك ما بين الاسم والفعل سنحاول ذكر بعضها فيما يلي:

في سورة البقرة:

1/–قال الله تعالى: ﴿**قُلْ أَتُحَاجُّونَنَا فِي اللهِ وَهُوَ رَبُّنَا ورَبُّكُمْ وَلَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُخْلِصُونَ**﴾ (139).

2/–قال الله تعالى: ﴿**وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ المَسْجِدِ الحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنْتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ إِلّا الّذين ظَلَمُوا مِنْهُمْ فَلا تَخْشَوْهُمْ واخْشَوْنِي وَلِأُتِمَّ نِعْمَتِي عَلَيْكُمْ وَلَعَلّكُمْ تَهْتَدُونَ**﴾ (150).

3/–قال الله تعالى: ﴿**أَلَمْ تَرَ الّذِي حَاجَّ إبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللهُ المُلكَ إِذْ قَالَ إبْرَاهِيمُ رَبِّي الذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللهَ يَأْتِي بالشّمسِ مِنَ المَشْرِقِ فَاتِ بِهَا مِنَ المَغْرِبِ فَبُهِتَ الّذِي كَفَرَ واللهُ لَا يَهْدِي القَوْمَ الظّالِمِينَ**﴾ (258).

وفي سورة آل عمران:

1/–قال الله تعالى: ﴿**فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ العِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا ونِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَل لَعْنَتَ اللهِ عَلَى الكَاذِبِينَ**﴾(61).

2/– قال الله تعالى: ﴿**يَا أَهْلَ الكِتَابِ لِمَ تُحَاجّون فِي إبْرَاهِيمَ وَمَا أُنْزِلَتِ التّوْرَاةُ وَالإنْجِيلُ إِلّا مِنْ بَعْدِهِ أَفَلا تَعْقِلُونَ**﴾ (65) ﴿**هَا أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَاللهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ**﴾ (66).

في سورة النّساء



1/–قال الله تعالى: ﴿**ولا تُجَادِلْ عَنِ الّذِينَ يَخْتَانُون أَنْفُسَهُمْ إِنَّ اللهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ خَوَّانًا أَثِيمًا**﴾ (107).

2/– قال الله تعالى : ﴿**هَا أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ جَادَلْتُمْ عَنْهُمْ فِي الحَيَاةِ الدُّنْيَا فَمَنْ يُجَادِلُ اللهَ عَنْهُمْ يَوْمَ القِيَامَةِ أَمْ مَنْ يَكُونُ عَلَيْهِمْ وَكِيلًا**﴾ (109).

وغيرها من الآيات التي تناولت مصطلح الحجاج والجدال والبرهان والآيات(الأدلّة) للمُحاججة قصد الإثبات والإقناع.

2.3 الآليات الحِجاجيّة اللّغويّة في سورة النّبأ: نجد في سور القرآن الكريم الكثير من الأفعال الكلاميّة التي تتضمّن وظائف حجاجيّة حتّى يكون هذا النّص الإعجازيّ حجّة من خلالها يتمّ البلوغ إلى المقاصد؛ ومن خلال هذه الورقة سنحاول الكشف عن ذلك من خلال سورة "النّبأ".

- التّسمية: اختلف العلماء في تسميتها، وقد أجمع هذه التّسميات الإمام الطّاهر بن العاشور في كتابه التّحرير والتّنوير.

سُمّيت هذه السّورة "النّبأ" لورود لفظ " النّبأ" في أوّلها.

وسُمّيت في بعض المصاحف وفي صحيح البُخاري وفي تفسير ابن عطيّة والكشّاف "سورة عمّ يتساءلون"؛ وفي تفسير القرطبي سمّاها "سورة عمّ" أي بدون زيادة "يتساءلون" تسمية لها بأول جملة فيها.

وتسمّى "سورة التّساؤل" لوقوع " يتساءلون" في أوّلها؛ وتسمّى "سورة المُعصرات" لقوله تعالى فيها "وأنزلنا من المعصرات ماء ثجّاجا"؛ فهذه خمسة أسماء؛ واقتصر في الإتقان على أربعة أسماء: عمّ، النّبأ، التّساؤل، المُعصِرات.[10]

وبما أنّ إنتاج الخطاب يكون بقصد ما، يسعى المُخاطِب إلى تحقيقه باستعمال الآليات الحجاجيّة المختلفة وفق استراتيجيّات محدّدة حسب سياق الخطاب يُمكننا إجمال الأفعال اللغوية المختلفة المذكورة في هذه السّورة خدمة لهذا الخطاب الحجاجي وتحقيقا للمقاصد.

يُمكن تصنيف هذه السّورة تحت صنف "التّقريريات" فالله سبحانه وتعالى يخبرنا فيها عن أحوال اليوم العظيم الذي ينتظرنا جميعا ليأخذ كلّ واحد منا حقّه وحسابه ويُخبرنا عن أهوال يوم القيامة.

هذه السّورة تشكل مُحاججة لأولئك الذين أكثروا السّؤال عن هذا اليوم، فأجابهم الله بهذه السّورة "الحُجّة" والتي تضمّنت العديد من الأدلّة والبراهين.

تضمّنت الصورة أنواع الحجاج المختلفة يمكننا أن نجمل الأفعال اللّغويّة منها وِفق استراتيجيّات خطابيّة متنوّعة حسب ما يقتضيه سياق السّورة.

بدأت السّورة باستفهام "عمّ يتساءلون" وهو فعل لغوي غير مباشر، إذ إنّ الاستفهام هنا غير حقيقي وإنّما المُراد منه التّشويق لتلقّي أخبار هذا اليوم فيما يلي في السّورة، فهو خروج من الغرض الطلبي إلى مقصد آخر يفيد الإنكار، فاستراتيجيّة التّلميح هنا تركت للمتلقّي بابًا لفتح السؤال وفرصةً للتّأويل قبل أن يعرِفَ سياق السّورة، كما أنّ طرح هذا النوع من الأسئلة يُحتمل أن يحمل في طيّاته افتراضا مُسبقًا، يعني ذلك أنّ القارئ أو السّامع لهذا السّؤال سيُدرك أنّ قبل هذا السؤال كان هنالك تساؤل أو اختلاف آراء أو أي شيء من هذا، وللإجابة بالأدلة والبراهين بدأت السورة بهذا السؤال عن هؤلاء الذين يتساءلون عن يوم القيامة فمنهم من صدق به ومنهم من كذّب به، كما ستتوجه اعتقاداتنا إلى أنّ هذه السورة جاءت في فترة زمنيّة تتناسبُ وبداية الدّعوة الذي كثر فيها هذا التساؤل عن الدّين وعن يوم القيامة.

واستعملت "ما الاستفهاميّة" في "عمّ يتساءلون" وكانت تتضمّن التّعجّب، فوجّهت الخطاب من السّؤال والاستفهام إلى الإنكار والتعجّب فتوجّهت بذلك من المعنى الصّريح –الذي هو الأصل–وهو السّؤال عن موضوع تساؤل ما إلى المعنى المضمّن التّلميحي وهو الإنكار والتّعجّب من تكذيب الكفّار بهذا اليوم العظيم.

واستعمل الفعل " يتساءلون" بدل " يسألون"، لأنّ صيغة يتفاعل تدلّ على المشاركة على عكس صيغة يفعل، فالفعل " يتساءل" دلالة على تعدّد السؤال وكثرته من ناحية ودلالة على اشتراك هؤلاء في طرحه من ناحية ثانية (تعدّد السّائلين)، فهو مشاركة يستوي فيها الفاعلون فيسألون نفس الأسئلة حتّي أصبحت أسئلتهم تساؤلات.

كما نجدُ تنوّعا في استعمال الضّمائر فنجد الضّمير "هم" الذي يحيل إلى المكذّبين باليوم الآخر، والضّمير "هو" الذي يعود على "النّبأ العظيم" وهو اليوم الآخر وما يتبعه من أهوال، و"نحن" التي أعطت للمُرسِل سلطةً في الخطاب والعائدة على الله تعالى و"أنتم" التي تعود على المتلقّي لهذا الخطاب القرآني من المؤمنين؛ هذا التنوّع الإحالي للضّمائر يخدمُ الاستراتيجيّة التضامنيّة ما بين عناصر الخطاب من مُرسِل ومُرسَل إليه ورسالة.

المُرسِل (الله تعالى "نحن")---- الرّسالة (النّبأ العظيم "هو")----المُرسَل إليهِ (المتلقي للخطاب القرآني من المؤمنين"أنتم" ، الكفّار"هم")

وفي قوله تعالى: ﴿**عَنِ النَّبَإِ الْعَظِيمِ** (2) **الَّذِي هُمْ فِيهِ مُخْتَلِفُونَ** ﴾(3)"

استعمال كلمة "**نبأ**" مكان "**خبر**" لأنّ النّبأ أكبر وأعظم من الخبر، فسياق المقام هنا "**يوم القيامة وعظمته**" يستدعي الكلمة الأقوى والأعظم "**نبأ**".

وذكر الطّاهر بن عاشور أنّ الرّاغب قال: " النّبأ الخبر ذو الفائدة العظيمة يحصل به علم أو غلبة ظنّ ولا يُقال للخبر نبأ حتّى يتضمّن هذه الأشياء الثّلاثة يكون صادِقًا".[11]

والظّاهر أنّ هذا جاء خصّيصا لأولئك الذين كانوا في شكّ ممّا أتى به الرّسول صلّى الله وسلّم من القرآن ومن توحيد الله ومن يوم القيامة الذي منهم من صدق به وكذّب به الكثيرون؛ فجاءت هذه السّورة بالحجّة لتثبت ذلك وكان هو القصد.

وتظهر هنا أيضا الاستراتيجيّة التّضامنيّة في انتقاء الله سبحانه وتعالى للكلمات المناسبة وأبرز مثال على ذلك توظيف كلمة "النّبأ" بدل "الخبر" وتوظيف كلمة "يتساءلون" بدل "يسألون" لتحقيق التّواصل والتّقارب مابين عناصر الخطاب "المُرسِل" و"المُرسَل إليه" فذكر صفات هذا اليوم وصفات الكفار والمؤمنين، وأمّا سؤاله فيدلّ على معرفته المسبقة، وجوابه عنهم وتفسيره، أكسبت الخطاب "سلطة" على المُخاطَب فما عليهِ إلّا أن يستسلم لهذا الإعجاز.

ونجد من الأدوات التي تُستعمل في الاستراتيجيّة التّوجيهيّة فعل الأمرالذي ورد في السّورة مرّة واحدة " فَذُوقُوا"، وهذا الفعل يتطلّب الآمر "الله"، والمأمور "الكفّار" والأمر "العذاب"، والعلاقة القائمة بين هذه العناصر تستدعي تدرّجًا من الأعلى سلطة إلى

الأدنى سلطة، وكذا تحمل استراتيجيّة تلميحيّة تكمن في خروج هذا الأمر من غرضه الأصلي إلى الوعيد وتهديد الكفّار، كما نجد عبارات صريحة مثل "ذلك اليوم الحقّ" فاسم الإشارة "ذلك" يُرادُ منه لفتُ الانتباه إلى هذا اليوم العظيم وأهواله خدمةً للقصد من السّورة دائما.

ومثل ما كان الأمر محلّ وضع عناصر الخطاب في موازنة ما، كذلك هو الدّعاء، فالدّعاء يكون من الأقلّ منزلة إلى أعلاها، من العبد إلى الله، وفي قوله تعالى: " يا ليتني كُنتُ تُرابًا"، دعاء الكافر يوم القيامة تحسّرا وندمًا على ما قدّمهُ في دُنياه، وذكرُ هذا الدّعاء نوع من الوعيد الذي ينتظرُ الكُفّار؛ فعبارة " يا ليتني" وجّهت الخطاب من أصل الدّعاء الذي هو الطّلب إلى الحسرة والنّدم والقصد من ذلك الوعيد.

ومن بين الآليّات اللّغوية الحجاجيّة التّكرار، وقد يكون هذا التّكرار واضحا صريحا وقد يكون مضمّنا، فنجد على سبيل المثال هنا "النّبأ العظيم"، فكما قُلنا أنّ دلالة لفظ "النّبأ" لوحدها تدلّ على الخبر العظيم، فجاءت بعدها أيضا صفة العظمة "العظيم" توكيدا على عظمة الأخبار التي تحملها هذه السّورة.

ونجد أيضا : ﴿**كَلَّا سَيَعْلَمُونَ** (4) **ثُمَّ كَلَّا سَيَعْلَمُونَ**﴾ (5)"، "كلا" هنا حرف جواب يفيد الرّدع للمخاطَب على بطلان كلامه وهي إجابات عن السؤال "**عمّ يتساءلون**" وتكرار العبارة للتوكيد على علمهم لهذه الأشياء الغيبة شاؤوا أم أبوا

كلاّ سيعلمون أنّ هذا اليوم كان حقّاً.

تتضمّن هذه الآية وعيدا قريبا لهؤلاء ومن ثمّ تؤكّد على هذا الوعيد في الآية الموالية فالغرض من هذا التكرار أيضا توكيد الوعيد.

يمكننا تمثيل ذلك فيما يلي:

استفهام (عمّ) ⟸ جواب 1 (عن النّبإ) + جملة اسمية دلالة على الثّبات والاستمرار ⟸جواب2 (كلّا سيعلمون) ⟸جواب3 (ثم كلا سيعلمون) توكيد.

كما نُلاحظ تكرار الأفعال في هذه الآيات الدّالة على مختلف أشكال الخلق، ووجود الأفعال يستدعي فاعلا، وهو "الله تعالى" وبالتّالي فالغرض المضمن في هذا الفعل هو إثبات قدرة الله تعالى وألوهيته ووحدانيّته.

ذُكرت كلمة "يوم" خمس مرّات، وهو فعل لغويّ غير مباشر يتضمّن الإثبات والتوكيد ليوم البعث وحتّى الوعيد.

وفي قوله تعالى: ﴿**أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا** (6) **وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا** (7) **وَخَلَقْنَاكُمْ أَزْوَاجًا** (8) **وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا** (**9**) **وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاسًا** (10) **وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا** (11) **وَبَنَيْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعًا شِدَادًا** (12) **وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا** (13) **وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا**﴾ (14).

هنا، لم تسهم الرّوابط الحجاجيّة في الرّبط بين الحُجج فحسب، وإنّما لها وظائفُ أخرى أيضا منها ترتيب الحُجج وتسلسلها، وكذا تقويتها وتأكيدها، نفيها، وتوكيد نفيها...الخ.

فاستعملت (الواو) بشكل مستمرّ وتسلسليّ بين الحُجج وأسهمت هنا في:

أ- الرّبط بين الحجج وإيصال بعضها ببعض، لذا فهي من أدوات الرّبط للحجج المتساوقة؛

ب- تسلسل الحجج وترتيبها من خلق الأرض والجبال، ثُمّ الأزواج، ثمّ طريقة الحياة وبالتّالي ترتيبها منطقيًّا والقصد من ذلك إقناع المتلقّي بما يُناسب واقعه ومنطقه؛ وكلّما كانت الحجّة من الواقع أقرب كان لها الوقْع الأكبرْ؛

ت- تقوية الحجج، فتمّ ذكر الحجج حجّة حجّة، بحيثُ كلّ حجّة إلّا وتزيد المتلقّي إقناعا لما قبلها، فالقصد من قوّة الحجج وتتابعها هو التّأثير دومًا بشكل أكبر على المتلقّي قارئًا للسّورة كان أو مستمِعًا.

جاءت هذه الحجج مجتمعةً لإثبات علم الكفّار بما كانوا يكذّبون من جهة "**كلّا سيعلمون**"، فسبقتِ النتيجة الحججَ في السّورة.

كما جاءت الواو أيضا لتربط النتيجة واللام لتربط الحجّة بالنتيجة، وسبقت في ذلك الحجة النتيجة في قوله تعالى: "وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا (14) لِنُخْرِجَ بِهِ حَبًّا وَنَبَاتًا (15) وَجَنَّاتٍ أَلْفَافًا"، وذلك تدعيمًا للحجّة وتأكيدًا.

وجاءت "الفاء" في قوله تعالى في السّورة "فذوقوا"، "فمن شاء"، لتربط بين متغيّرين حجاجين وهما الحجج والنتائج ﴿**إِنَّ جَهَنَّمَ كَانَتْ مِرْصَادًا** (21) **لِلطَّاغِينَ مَآبًا** (22)

لَابِثِينَ فِيهَا أَحْقَابًا (23) **لَا يَذُوقُونَ فِيهَا بَرْدًا وَلَا شَرَابًا** (24) **إِلَّا حَمِيمًا وَغَسَّاقًا** (25) **جَزَاءً وِفَاقًا** (26) **إِنَّهُمْ كَانُوا لَا يَرْجُونَ حِسَابًا** (27) **وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَّابًا** (28) **وَكُلَّ شَيْءٍ أَحْصَيْنَاهُ كِتَابًا** (29) **فَذُوقُوا فَلَنْ نَزِيدَكُمْ إِلَّا عَذَابًا**﴾؛ ساهمت الفاء في ربط الحجج بالنتائج وتسلسلها على أساس التّتابع، وهذا ما ساهم في توجيه سلوك المُخاطَب كما أنّها جاءت بين مقابلتين، إحداهما تخصّ أصحاب النّار وجزاءهم، والأخرى تخصّ أصحاب الجنّة ومفازهم وبالتّالي أسهمت في دعم الحجج وتقويتها.

ورد الرّابط "**إنّ**" في عدّة مواضع "إنّ يومَ الفصلِ، إنّ جهنّمَ، إنّهُم كانوا لا يرجون إنّ للمتّقين.."، وأسهم ذلك في توكيد الحُجج وإثباتِها لإبعاد كلّ الشّكوك والإبهام من ناحية وتقويتها لدعم النّتائج "مصير الكفّار والمؤمنين "من ناحية ثانية.

وفي العوامل الحجاجيّة نجد أنّها تختلف عن الرّوابط الحجاجيّة، في كونها لا تربط النتائج أو الحجج أو الحجج بالنتائج، وإنّما تقوم بتقييد وحصر إمكانات حجاجية تكون عند قول كلام ما.

وتعمل العوامل الحجاجيّة باعتبارها عنصرا لسانيًا على توجيه الحدث من نقطة محدّدة إلى نتيجة معيّنة، كما تعمل على تناسق الخطاب وتسلسله من حيث سرد وقائعه والتّعليل عليها. [12]

ترتكز العوامل الحجاجيّة على معظم أدوات الحصر في اللّغة، ونجد مثلا في السّورة "إِلَّا حَمِيمًا وَغَسَّاقًا (25)"؛ وجاء هذا الحصر بعد توكيد ثمّ نفي فكان عاملا آخر للتّأكيد وإثبات هذا الحصر على الكفّار لا غيرهم.

توكيد ﴿**إِنَّ جَهَنَّمَ كَانَتْ مِرْصَادًا** (21) **لِلطَّاغِينَ مَآبًا** (22) **لَابِثِينَ فِيهَا أَحْقَابًا** (23)" ⟸ نفي: ﴿**لَا يَذُوقُونَ فِيهَا بَرْدًا وَلَا شَرَابًا**﴾ (24) ⟸ حصر ﴿**إِلَّا حَمِيمًا وَغَسَّاقًا**﴾ (25)؛ فمصير هؤلاء الكفّار الذين كذّبوا بالبعث واليوم الآخر هو جهنّم وفيها خلودهم، فلا مأكل ولا مشرب لهم فيها غير حميمها...فالعامل الحجاجيّ "**إلّا**" أفاد الحصر الذي أراد به التّوكيد والإثبات على هذا المصير.

وقدْ تكرّر ذلك أيضًا في الآية: ﴿**فَذُوقُوا فَلَنْ نَزِيدَكُمْ إِلَّا عَذَابًا**﴾.. على سبيل الوعيد.



وفي قوله تعالى: ﴿**لا يَتَكَلَّمُونَ إِلَّا مَنْ أَذِنَ لَهُ الرَّحْمَنُ وَقَالَ صَوَابًا**﴾ تجسيد لمظهر من مظاهر تأدّب الملائكة مع الله تعالى، فالملائكة لا تعصي لله أمرًا ولا تفعل شيئا من دون إذن الله، فكان هذا الحصر عاملا لتدعيم الحجّة ألّا يتكلّمون بذلك إلّا بعد إذنه تعالى.

وذكر الله تعالى حججا متتالية متدرّجة حسب "سلّم حجاجي" ترتقي من أقلّها إلى أعظمها حجّة لتصل إلى اليوم الموعود ثمّ الوعيد العظيم لمن يكذّب بهذه الحقائق بعد كلّ هذه الآيات والحجج فقال: ﴿**أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ مِهَادًا** (6) **وَالْجِبَالَ أَوْتَادًا** (7) **وَخَلَقْنَاكُمْ أَزْوَاجًا** (8) **وَجَعَلْنَا نَوْمَكُمْ سُبَاتًا** (9) **وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ لِبَاسًا** (10) **وَجَعَلْنَا النَّهَارَ مَعَاشًا** (11) **وَبَنَيْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعًا شِدَادًا** (12) **وَجَعَلْنَا سِرَاجًا وَهَّاجًا** (13) **وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا** (14) **لِنُخْرِجَ بِهِ حَبًّا وَنَبَاتًا** (15) **وَجَنَّاتٍ أَلْفَافًا**﴾ (16).

بدأ هذه الحجج باستفهام " **أَلَمْ**" وهو استفهام يعقبه نفي، وهو فعل كلامي غير مباشر يتضمّن التّقرير بإيجاد الأرض والجبال وخلق الأزواج وإيجاد النوم والليل والنهار وغيرها.. والقصد من ذلك بيان قدرة الله تعالى في خلقه وتدبير شؤون كونه.

الخلق – الجعل: ربط الجعل بالأرض والجبال والنوم والليل والنهار والسراج، ولم يربط بالأزواج، وربط الخلق بالأزواج، ذلك أنّ الخلق يتعلّق بالذّات والأزواج ذوات عكس الجعل الذي يخلو من ذلك.

وذكره للمِهَاد والأوتاد (من خصوصيّات البيت) على الأرض والجبال، ومن ثمّ الأزواج الذين سيسكنونها، ومن ثمّ أحوال العيش وتقلّبات الليل والنهار ثمّ ذكر أرزاقه وخيراته...مشهدٌ يختصِرُ حياةَ الإنسان...فنجاعة الحجاج هنا تكمن في عدّة محطّات منها الاعتبارات اللّغويّة المتعلّقة بالأدوات وانتقاء الألفاظ، ومنها الاعتبارات النّفسيّة التي تُقنِع المتلقّي وتؤثّر في معتقداته.

من بين الرّوابط الحجاجيّة اللّغويّة هنا "الواو" والتي كانت محلّ وصل بين الحجج وترتيبها وترابطها وتسلسلها لتدعيم وتقوية النتائج التي ذكرناها من قبل.

ومن ناحية أخرى نجد تدرّجا آخر من ذِكر خلق الأرض إلى ما فوقها، من ذكر أحوال الأرض إلى ذِكر بناء السماوات السّبع ومن ثمّ ذِكر الشّمس ثم إنزال المطر لتنعمَ

الأرض برزقها وخيراتها، وهذا التدرّج ليس عبثًا وإنّما هو استدلال من نوع آخر فكأنّ هذه الآيات تنتقلُ بنا بين الحياة والموت في كلّ مرّة، من النوم ليلاً إلى المعاش نهاراً ومن الأرض إلى السماء، ثم عودة من السماء إلى الأرض... بل هي حُجج مضمّنة لأولئك الّذين يُكذّبون بالموت واليوم الآخر وإعادة البعث، وكأنّ الإنسان يحيا ويعيشُ على الأرضِ ليموت ثُمّ تصوّر للبعث بعد الموت من جديد.

وفي قوله تعالى: ﴿**وَأَنْزَلْنَا مِنَ الْمُعْصِرَاتِ مَاءً ثَجَّاجًا** (14) **لِنُخْرِجَ بِهِ حَبًّا وَنَبَاتًا** (15) **وَجَنَّاتٍ أَلْفَافًا**﴾ (16) بيانٌ للحكمة من إنزال المطر من السّحاب لإخراج مختلف النّبات باستعمال الرّابط اللّغوي "**اللام**".. وهو دليل على قُرب يوم البعث، وكذا يدلّ عليه لفظ "**نُخرِجُ**" بدل "**نُنبتُ**" فإخراج الأجساد للبعث كإخراج النّبات.

يمكنُ تمثيل هذه الحجج في السّلّم الآتي:

النتيجة: التّصديق بقدرة الله تعالى.

الحجّة7: إخراج الزّروع والثّمار

الحجّة6: خلق الماء

الحجّة5: خلق الشّمس

الحجّة4: خلق الليل والنّهار

الحجّة3: خلق الأزواج

الحجّة2: خلق الجبال

الحجّة1: خلق الأرض

وفي قوله تعالى: "**إنّ يوم الفصْلِ كَانَ مِيقَاتًا**" توكيد لإبطال إنكار المشركين بهذا اليوم وتكذيبهم به؛ ثمّ وصف أهوال هذا اليوم العظيم "والوصف" خدمة للتّقرير، وفيها عودة إلى بداية الخلق، وكأنّها صورة معاكسة لما تمّ ذكره من بداية الخلق لتصوير مشهد البداية والنّهاية وما بينهما الفصل.

ثمّ ذكر لمصير هؤلاء المكذّبين وهو جهنّم وأحوالهم فيها، وذُكِرت جهنّم قبل الجنّة تناسُبًا مع الغرض الأوّل وهو الوعيد.

ثُمّ ذكر للجنّة وأحوالها، وعدا للمؤمنين وتأكيدا على الوعيد للكفّار.

بدأت السّورة بسؤال عن تساؤل الكفّار وانتهت بجزاء هذا السؤال ونتيجته وتخلّل السّورة مختلف الحجج وآيات الخلق والموت والبعث لإثبات ذلك، فكان هذا الإقناع يتناسب مع ذهن المتلقّي بمختلف الآليات اللغوية والمنطقيّة لتحقيق هذا المقصد.

4. خاتمة: من خلال هذه الدّراسة المبسّطة نخلص إلى النقاط الآتية:

– الآليات اللّغويّة لها التّأثير البالغ في حجاجيّة الخطاب وإقناع المتلقّي؛

– الاستراتيجيّات التخاطبيّة تختلف وفق معايير محدّدة منها ما يتعلّق بعنصري الخطاب ومنها ما يتعلّق بلغته ومنها ما يتعلّق بالهدف منه، وبذلك قد شملت ما يدور بالخطاب داخله وخارجه؛

– تنوّع الاستراتيجيّات من التّضامن إلى التّلميح إلى التوجيه يفرضه السّياق، وتتحمّل نجاحه الآليات والأدوات المختلفة منها اللغويّة، فإحالات الضّمائر كما ذكرنا في السّورة كانت آليات لغويّة للاستراتيجيّة التّضامنيّة التي فرضها سياق السّورة وهو تكذيب الكفّار بيوم الحساب فكان القصد من ذلك الرّدّ على هذا الاختلاف الذي وقعوا فيه؛

– قد تتقاطع الاستراتيجيّات خدمةً لحجاجيّة الخطاب، مثل أن نجد الأمر توجيهًا يُرادُ به التّلميح إلى أمر آخر كالتّلميح إلى المصير مثلًا؛

– القرآن الكريم خطاباً يصلُ إلى أعلى درجات الحجاج كونه خطاب يحمل مقاصد تتعلّق بالشّريعة ويُلغي معتقدات وسلوكات خاطئة، وهذا ما حاولت سورة النّبأ إثباته من خلال إلغاء التّكذيب باليوم الآخر وذلك بالتّأثير عليهم ترغيبًا وترهيبً؛.

6. قائمة المراجع: **

1. بدر الدّين محمد بن عبد الله الزّركشيّ، ت. محمد أبو الفضل إبراهيم، البرهان في علوم القرآن، مكتبة دار التّراث، القاهرة، ج3.
2. د.أبوبكر العزّاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدّار البيضاء، ط1.
3. أبو الحسن حازم القرطاجنّي، ت. محمد الحبيب ابن الخوجة، 1986م، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3.
4. أبو الحسين أحمد بن فارس، ت. عبد السلام هارون، 1979م، مقاييس اللغة ج2، دار الفكر.
5. د.حمدي منصور جودي، 2006م، الحجاج في كليلة ودمنة لابن المقفّع مركز الكتاب الأكاديمي.
6. الإمام الشيخ الطّاهر بن عاشور، 1984م، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسيّة للنشر، ج3.
7. د.طه عبد الرّحمان، 1998م، اللّسان والميزان، المركز الثّقافي العربيّ، الدار البيضاء، ط1.

---

8. د. عبد الله العلمي، في الحجاج دراسات لأنواع الخطاب، مركز الكتاب الأكاديمي.

9. أبو القاسم الزّمخشريّ، ت.محمد باسل عيون السّود، 1998م، أساس البلاغة ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1.

10. ابن منظور، لسانُ العرب، دار صادر، بيروت، المجلّد الثاني.

11. هشام الريفي، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم الحجاج عند أرسطو، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانيّة، كلية الآداب منوبة تونس.

7. هوامش[††]:

[1] ابن منظور، لسانُ العرب، دار صادر، بيروت، المجلّد الثاني، ص228.

[2]بو القاسم الزّمخشريّ، ت. محمد باسل عيون السّود، 1998م، أساس البلاغة، ج1، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، ص169.

[3] أبو الحسين أحمد بن فارس، ت. عبد السلام هارون، 1979م، مقاييس اللغة، ج2، دار الفكر، ص30−31.

[4] هشام الريفي، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، الحجاج عند أرسطو، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانيّة، كلية الآداب منوبة، تونس، ص254.

[5] بدر الدّين محمد بن عبد الله الزّركشيّ، ت. محمد أبو الفضل إبراهيم، البرهان في علوم القرآن، مكتبة دار التّراث، القاهرة، ج3، ص468.

[6] أبو الحسن حازم القرطاجنّي، ت. محمد الحبيب ابن الخوجة، 1986م، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط3، ص 62.

[7] د. طه عبد الرّحمان، 1998م، اللّسان والميزان، المركز الثّقافي العربيّ، الدار البيضاء ط1، ص226.

[8] د. حمدي منصور جودي، 2006م، الحجاج في كليلة ودمنة لابن المقفّع، مركز الكتاب الأكاديمي، ص90.

[9] د. أبو بكر العزّاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدّار البيضاء، ط1، ص14.

[10] الإمام الشّيخ الطّاهر بن عاشور، 1984م، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسيّة للنشر، ج3، ص5.

[11] الإمام الشّيخ الطّاهر بن عاشور، 1984م، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسيّة للنشر، ج3، ص9.

[12] د. عبد الله العلمي، في الحجاج دراسات لأنواع الخطاب، مركز الكتاب الأكاديمي ص130.



الآند أوسموزيس[1]؛ إنتاجُ المعرفة المشروطة بالنّسق ما بعد استشراقي قراءة في أفكار المنظّر حميد دباشي

Epistemic Endosmosis; Produce knowledge associated with the post-Orientalist situation Read on ideas of Iranian Hamid Dabbashi

د. سليم حيولة ♦

تاريخ الاستلام: 2020.07.04 تاريخ القبـول: 2021.07.20

ملخّص: تتناول هذه الدّراسة إحدى المفاهيم المعاصرة التي جاء بها المنظّر والمقارن الإيراني-الأمريكي حميد دباشي الذي يُعدُّ أحدَ أهمّ المفكّرين في النّظرية ما بعد الكولونيالية بالولايات المتّحدة الأمريكية اليوم والتي يركّز فيها على مسائل "القوّة" و"التّمثيل" و"الهيمنة" و"الاستشراق" و"التّابع"، كما يقدّم نقدَه للمنظومة المعرفية الغربية ويستقرئ طريقتَها الجديدة في إنتاج المعرفة، ويأتي بمفهوم "الآند أوسموزيس" لتفسير واقع المعرفة الحالية في أوروبا وقضاياها ويُقدّم جملةً من الأفكار التي هي نتيجة استقرائه للواقع الفكري المعاصر، خصوصا بعد الفترة التي كتب فيها إدوارد سعيد كتبَه وعلى الخصوص مؤلّفه "الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة"، وتتمحور أفكاره حول مفهوم Epistemic Endosmosis الذي يعني به تلاشي المنظومة المعرفية الأوروبية وضعفها في طرق المسائل والإشكالات الثّقافية المعاصرة، وتوقّفها عن إنتاج معرفة

♦ جامعة يحي فارس بالمدية، الجزائر البريد الإلكتروني: haioula@yahoo.fr (المؤلّف المرسل).

متماسكة ومضبوطة حول الشرق واقتصارها على إنتاج معرفة داخلية مرتبطة بأوقات معيّنة.

كلمات مفتاحيّة: دباشي–ما بعد الاستشراق–الآند أوسموزيس–الغرب–الشرق.

Abstract: This study aims to represent one of the contemporary intellectual concepts brought by the Iranian–American theorist and comparator Hamid Dabbashi, who is one of the most important theoriciens in the postcolonial theory in the United States of America now, and which concentrate on the themes as "power", "representation", "hegemony" and "Orientalism" And "the Subalterns", more of that he presents a critic to western knowledge system, and recites its new way of producing knowledge in relation with Orient, and brings the concept of "Epistemic Endosmosis" to interpret the reality of current knowledge and its issues, and presents a set of ideas that are the result of his extrapolation of contemporary culture, especially after the period in which Edward Said wrote, in particular, his book "Orientalism: Knowledge and Power", So Dabashi used the concept of epistemic endosmosis, which means the death of the coherent Western Epistemic system, limited to produce internal knowledge related to a specific time.

Keywords: dabashi, EndOsmosis– post–orientalism–West – Orient .

1. المقدّمة : يُعدّ حميد دباشي أحدَ أهمّ المفكّرين في النّظرية ما بعد الكولونيالية بالولايات المتّحدة الأمريكية اليوم، ويُعرف باعتباره صديقا للمفكّر الفلسطيني–الأمريكي

إدوارد سعيد، وكان قد وُلد بالأهواز بإيران سنة 1951 تتلمذَ بطهران ثمّ أكمل دراساته العليا في الولايات المتّحدة الأمريكية أين حصل على دكتوراه في علم اجتماع الثّقافة والدّراسات الإسلامية من جامعة بنسلفانيا، ويشغَل حاليا منصبَ أستاذٍ للدّراسات الإيرانية والأدب المقارن في جامعة كولومبيا بنيويورك، قدّم بحوثا عديدة في مجال الدّراسات المقارنة والفكر السياسي وفي علم الاجتماع، ومتابِعٌ جادٌّ للنّظرية الأدبية والدّراسات الفكرية المعاصرة مثل الدّراسات ما بعد الكولونيالية، لذلك فهو يُعتبر ناقدا ثقافيا وناشطا سياسيا نال مكانة مرموقة في المجال الأكاديمي في الولايات المتّحدة وأوروبا على الخصوص، ويبقى الاهتمام بكتاباته ناقصا في الثّقافة العربية نظرا لأنّ أغلب كتاباته لم تُترجم إلى اللّغة العربية بعد[2](يُنظر؛ حميد دباشي 2016).

أمّا مؤلّفاته في مجال الدّراسات المقارنة والنّقد الثّقافي فيُمكن حصرها في "الربيع العربي–نهاية حقبة ما بعد الاستعمار" الصادر في سنة 2012، و"ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسلطة في زمن الإرهاب"، الصادر بالإنكليزية في 2008، بالإضافة إلى مؤلّفه الآخر "هل يَستطيع غيرُ الأوروبي التّفكير؟" سنة 2015، وهي كتبٌ يُمارس فيها تحليلا فكريا لقضايا العالم المعاصر؛ سياسية واقتصادية وثقافية، غير أنّ البعد الذي يّركز عليه في إطار نقده هو البعد الاقتصادي العالمي وتأثيراته السياسية والثّقافية على شعوب البلدان الغربية وغير الغربية على السّواء، كما يُعرف أيضا على أنّه ناشطٌ فعّال في مناهضة الحروب ومؤسّسٌ لمشروع الفيلم الفلسطيني" أحلام وطن" Dreams of Nation، يعيش في نيويورك مع زوجته الإيرانية–السويدية غولبارج باشي، الباحثة فيما يتعلّق بمجال النّسوية [3]. (يُنظر؛ حميد دباشي، 2016) والفكرة الأساسية التي يحاول إبرازها في كلّ ما يكتبه، وفي كتابه" ما بعد الاستشراق..." على الخصوص تتعلّق بطبيعة المعرفة التي يُنتجها الغرب عن الشرق اليوم، وهل يُمكن القول بأنّ المعرفة السابقة المتماسكة والقوية قد تلاشت وحلّت محلّها معرفة ذات خصوصيات مختلفة ؟

يرى باسل عبد الله وطفه أنّ «حميد دباشي هو أحدُ أعلام النّظرية ما بعد الكولونيالية ولعلّه من أبرز المنظّرين لها إلى جانب الراحل إدوارد سعيد والفيلسوفة الهندية غاياتري سبيفاك»[4].(يُنظر؛ حميد دباشي 2015) فقد أثرى النّقدَ الثّقافي بالكثير من الأفكار

ذات القيمة الكبيرة، التي تدخل ضمن مراجعات النّظرية ما بعد الكولونيالية، بناءً على التّغيّرات الدّولية؛ السياسيّة والثّقافية والمعرفية التي يشهدها العالم اليوم، خصوصا بعد تلاشي الاستعمار وظهور حركات الربيع العربي، المتمثّلة في احتجاجات الكثير من شعوب بلدان العالم الثّالث ضدّ أوضاعهم الاجتماعية والإنسانيّة، وهي احتجاجات وصلت إلى بلدان أمريكا وأوروبا والصّين وغيرها، كما يركّز على مسائل "القوّة" و"التّمثيل" و"الهيمنة" و"الاستشراق" و"التّابع"، ويقدّم نقدَه للمنظومة المعرفية الغربية مستقرئا طريقتَها الجديدة في إنتاج المعرفة وتتمحور أفكاره حول تلاشي المنظومة المعرفية الأوروبية وضعفها في طرق مسائل الثّقافات المعاصرة وفي كيفيّات الحدّ من الإشكالات المرتبطة بها من مثل علاقات الذات بالآخر والهوية الثّقافية بالإضافة إلى مسائل التّعايش وغيرها.

قام دباشي بدراسة الكثير من المنظومات النّقدية ما بعد الكولونيالية وتقييمها، وعلى الخصوص مشروعَي النّاقد الفلسطيني–الأمريكي "إدوارد سعيد"، والهندية–الأمريكية "غاياتري سبيفاك"، حيث تكلّم عن الاستشراق بعد الفترة التي قام "إدوارد سعيد" بدراستها والذي اعتبره منظومةً فكرية متّسقة ومنظّمة بشكل كبير، كما أنّه راجعَ من جهة أخرى مفاهيمَ "سبيفاك"، وعلى الخصوص القضايا التي أثارها كتابُها "هل يستطيع التّابع أن يتكلّم؟"، لذلك ألّف كتابَه "هل يستطيع غيرُ الأوروبي التّفكير؟"، كما نجد المفكّر الكاريبي "فرانز فانون" مؤثّرا في كتابات دباشي، وذلك من خلال الكتاب الذي ألّفه والموسوم بـ"بشرة سمراء. أقنعة بيضاء" ما يدلّ على أهمية فانون في المشروع الفكريّ لدباشي باعتباره أحدَ أهمّ مؤسّسي الدّراسات الكولونيالية، الذي ترك تأثيرات كبيرة في مجال النّضال الفكري ضدّ الاستعمار والهيمنة الإمبريالية.

يرى دباشي أنّنا نشهد اليوم واقعا سياسيا وفكريا جديدا مختلفا كليةً عمّا سبقه، حيث يذهب إلى أنّ الزمن الذي كانت فيه السيادة للذّات العارفة الأوروبّية قد ذهب دون رجعة، فالمعرفة حول الشرق أو أيّة كيانات اجتماعية أخرى لم تعد مثل المعرفة الدّقيقة والمنظّمة التي قدّمها المستشرقون الأوروبيون خلال القرن التّاسع عشر وقبله، وأنّنا اليوم أمام واقعٍ فكري مختلف جذريا عن تلك الحقبة السابقة، فقد فرض المهاجرون والمُبعدون الذين يعيشون في أوروبا والولايات المتّحدة الأمريكيّة واقعا مُغايرا، الأمر



الذي فرض ظهور معرفة خاصة مُنسجمة مع هذا الواقع الجديد، وتتّسم بأنّها معرفة اللاّشيء؛ أي معرفة آنية ومفرَغة، مقارنة بالبحوث القيّمة التي قدّمها المستشرقون الأوروبيون عن كلّ ما يتعلّق بالشرق والبلدان الأخرى، وهي معرفةٌ أظهرت أيضا تلاشي فاعلية الهيمنة التي عُرفت بها الإمبراطورية الاستعمارية الأوروبية منذ نهاية القرن الثّامن عشر إلى حدود ستينيات القرن العشرين .

2. الإمبراطورية والهيمنة: كانت الدّراسات ما بعد الكولونيالية إحدى المسالك البحثية التي أوجدَها إدوارد سعيد في نهاية سبعينيّات القرن العشرين حتى منتصف التّسعينيات منه، وكان يقصد بها تلك الفترة الفكرية التي ازداد فيها الوعيُ بمخلّفات الاستعمار، وقد تميّزت بظهور إشكالات اجتماعية وسياسية واقتصادية عديدة وانعكاساتها على البلدان الأوروبية وغير الأوروبيّة ثقافيا واجتماعيا، ترافقت مع بروز مسألة المهاجرين، مع ما يمثّلونه من أزمة حضارية في قلب البلدان الغربية نفسها وعدم قدرتهم على الاندماج في ظلّ هيمنة القوى الاجتماعية والسياسية في الغرب، حيث نجد آنيا لومبا ترى أنّه «يعتقدُ بعضُ النّقاد أنّ الدّراسات ما بعد الكولونيالية" بدأت بالانتقاد الذي طرحه المفكّر الكبير إدوارد سعيد في كتابه" الاستشراق" (Orientalism) إذ يزعم سعيد بأنّ التّواريخ الكولونيالية التي تُخبرنا الكثيرَ عن علاقات الهيمنة بين"الشرق "و" الغرب" أنتجت خطاباتِ الآخر الكولونيالي، وكانت بدورها أيضا نتاجا لعدد من هذه الخطابات؛ فالشّرق مشكّل على أنّه شيءٌ يجب معرفتُه من خلال المجازات والاستعارات اللّغوية التي أعادت إنتاج علاقات الهيمنة، بل صارت الهيمنةُ شرطا طبيعيّا للعالم المستعمَر وليست نتيجة للقوى الجيوسياسية بحدّ ذاتها. كما ارتبطت "ما بعد الكولونيالية" بأشكال الأدب، فكشفت دراسةُ الكولونيالية وما بعد الكولونيالية عن تعقيد الأدب والتّاريخ والفلولوجيا والأنثروبولوجيا لدى تمثيلها في مشروع الحكم الكولونيالي»[5]. (آنيا لومبا، 2013). فقد ارتبط الاستعمار بالهيمنة التي عملت على صياغة ذوات المستعمَرين والمقهورين، وأمدّت المستعمِر مشروعيةَ البقاء والتّسلّط لضعف أولئك المستعمَرين وعدم قدرتهم على إعمار بلدهم أو عدم قدرتهم –باعتبارهم

مهاجرين–على الاندماج في الحياة الأوروبية، فهي خطابٌ ظلّ يُحقّق أهدافه في مجالات معرفية وإبداعية متعدّدة.

وضعَ إدوارد سعيد نظريةَ دراسات الخطاب الكولونيالي أعقبها بوضع نظريةٍ للدّراسات ما بعد الكولونيالية ولمسَ الإشكالات التي تعيشها مجتمعات الدّول التي نالت استقلالها من استعمار بغيض عمّر ما يزيد عن القرنين من الزّمان، وترك تلك الدّول متهالكةً اقتصاديا واجتماعيا، تُعاني مخلّفات السيطرة والتّسلّط التي مورست في حقّهم طوال تلك الفترة، وقد أفرغتهم من هويّاتهم ومن خصوصيّاتهم الحضاريّة والفكرية، ولم تكن الثّقافة بمعزل عن تلك عمليّة السّيطرة تلك، بل إنّها كانت إحدى أدوات الاستعمار الأشدّ فتكا بهوية تلك المجتمعات وبمقدّراتها الفكرية والإبداعية، فقد عُدّ أدبُ تلك الشّعوب المغلوبة متخلّفا وإحدى أشكال الثّقافات البدائية، لأنّه لم يكن– في اعتقادهم– يرقى لمستوى الأدب الأوروبي (المؤسّساتي والمعتمَد)، وقد عُنيَ كذلك وفي إطار هذه الدّراسات بالأوضاع التي كان يعيشها المهمّشون في البلدان الغربية، الذين كان أغلبهم مهاجرون من بلدان آسيا وإفريقيا، لذلك فهي دراسات تمتلك منظورات واسعة ورؤى إنسانيّة لمعالجة مخلّفات الاستعمار الفكريّة والثّقافية، حيث ترى آنيا لومبا أنّه «قد اقترح النّقّاد أنّه من المفيد جدّا أن نفكّر في ما بعد الكولونيالية ليس بمجرّد أنّها تأتي حرفيا بعد الكولونيالية ممّا يدلّ على زوالها، ولكنْ علينا أن نفكّر فيها بمرونة أكثر على أنّها تحدٍّ للحكم الكولونيالي وإرثِ الكولونيالية. وسيسمح لنا مثلُ هذا الموقف أن نضمّ الشعوب التي استُبعدت من أماكنها الجغرافية بسبب الكولونيالية مثل الأمريكيّين الأفارقة أو الأشخاص من أصلٍ آسيوي أو كاريبي في بريطانيا، كونُها ذواتٌ ما بعد كولونيالية على الرغم من أنّهم يعيشون بين ثقافات الشعوب المتحضّرة. ويسمح لنا هذا الموقف أيضا بإدخال تاريخ المقاومة ضدّ الكولونيالية في المقاومات المعاصرة للإمبريالية والثّقافة الغربية المهيمنة»[6].(آنيا لومبا، 2013) فقد حفلت بلدان الميتروبول الغربي كلّها بأعداد كبيرة من المهاجرين القادمين من البلدان التي تمّ استعمارُها من قبل، الأمر الذي انجرّت عنه إشكالات اجتماعية وسياسية عديدة، لعلّ أهمّها رفض تلك المجتمعات الغربية لهم ولاختلافاتهم الثّقافية، والأوضاع الاجتماعية البائسة التي كانوا يعيشونها وصعوبة اندماجهم، وما بعد الكولونيالية أيضا هي تلك الفترة التي تهتمّ بدراسة



الاستجابات المختلفة للهيمنة الكولونيالية، التي تركت أثرا بالغا في مختلف مناحي الحياة المتعلّقة بالمقهورين والمستعمَرين وتمثّلت تلك الاستجابات في بروز مقاومات متعدّدة وعلى رأسها "المقاومة الثّقافية" من أجل تخليص الثّقافات الوطنية من كلّ أشكال الاستعمار، وبالنّسبة للمهاجرين تعني النّضال من أجل تحقيق الحياة الاجتماعية الكريمة.

3. الذات العارفة؛ المعرفة القبْلية وشروط إدراك الوجود: يُشير دباشي إلى مفهوم الذّات العارفة ضمن نظرية المعرفة التي صاغها الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط [7]، حيث يرى أنّ حضور الذات العارفة في بنية الفكر الغربي هو ما جعلها تدّعي نفسَها منبعَ المعرفة حول العالم وموجوداته، فتُثبّت نفسَها وتقوم بنفي الذّوات الأخرى والإنقاص من قِيَمها وحضاراتها، وهذه الذات العارفة معرفتُها قبْلية وموضوعية بالنّسبة لها، ولذلك فهي تنفي كلّ معرفة ناتجة عن المعايشة والتّجربة، وهذا أصلُ التّفاوت بين البشر، لأنّه– وبحسب هذه النّظرة– فإنّ لكلٍّ من أوروبا وغير أوروبا قيمةٌ ثابتة لا تتغيّر، فقد «كان تقريرُ كنط أنّ لدينا تصوّرات قبْلية مدخلا إلى تحديد موقفه من نظريات المعرفة العقلية والتّجريبية على السّواء...رأى كنط أنّ ليس لدينا معرفة بالعالم المعقول وأنّ معرفتنا محدودة بعالم الظواهر، ولكن لكي نعرف هذا العالم يلزم أن تتعاون الانطباعاتُ الحسّية والتّصوّرات القبْلية وأنّ المجال الوحيد لهذه التّصوّرات هو عالم الظاهرات» [8] (محمود زيدان 1979). فالتّصوّرات القبْلية التي تملكها الذّات تحملُ انطباعات عن العالم وتمثيلات للذّوات الأخرى تتميّز بالثّبوت والاستقرار وعدم قبولها للّتغيّر، لذلك فإنّ أحكام الأوروبيين عن غيرهم من الشعوب تبدو ثابتة وقارّة مهما اختلف الزمان والمكان، وهي معرفة تشمل المجالات كلّها وعلى الخصوص الثّقافة، حيث ومن خلال قراءة الفيلسوف الفرنسي "جيل دولوز" لكانط فإنّه يرى أنّه «بمواجهة التّجريبية يؤكّد كانط أنّ هناك غايات للثّقافة، غايات خاصّة بالعقل. أكثر من ذلك وحدَها غاياتُ العقل الثّقافية يمكن أن يُقال عنها أنّها غايات أخيرة بصورة مُطلقة» [9]. (جيل دولوز 1997) وهي فكرة تنبني عليها نتائجُ هامّة فيما يتعلّق بأحقية الأوروبي وسُمُوّه وقدرته على إنجاز ما لا يُنجزه غيره، فغايات الثّقافة مرتبطة بالعقل ومُتعلّقة به (وهو هنا العقلُ

الأوروبي دون سواه؛ عقل الحداثة والتّنوير) فتُصبح أوربا تملك معرفةً معقولة وتدرك ذاتَها والآخر بهذه المعرفة القبْلية المنطلقة من العقل، وهي معرفة لا يُمكنها أن تكون خاطئة، كما أنّه لا علاقة لها بالتّجربة والخبرات الحياتية، لأنّ المعرفة مُدرَكة مُسبقا وبهذا يستحيل تغيّر النّسق المرتبط بالعقل، لأنّه ثابت بصفة مُطلقة وغير قابل للتّعديل أو التّغيّر.

فما يُميّز المنظومة المعرفية الأوروبية هو أنّ معرفَتها–بناءً على ما رسّخه كانط– معرفةٌ قبْلية متجرّدة من الخبرةِ والتّجربة، حيث إنّ «مِن أركان فلسفة كانط تقريرُ أنّ المعرفةَ قبْلية..نُسمّي المعرفة قبْلية إذا لم تكن تجريبية أي إذا لم تكن مشتقّة من الانطباعات الحسّية والخبرة الحسّية، ومن ثمّ فالمعرفة القبلية مستقلّة عن تلك الخبرة»[10]. (محمود زيدان، 1979). ولا يهمّنا هنا الخوض في ذكر هذا المفهوم وتحديده عند كانط، بقدر ما يستلزم منّا هذا البحثُ إدراك انعكاساته في تكوين الذات الأوروبية وفي علاقاتها بباقي الذّوات غير الأوروبية وفي مشروطية المعرفة النّابعة منها والمنطلقة من أساساتها [11]، وبالنّسبة لدباشي فإنّ الأمر يتعلّق بضرورة بناء منظومة معرفية غير أوروبية وغير مشروطة بالسياق المعرفي الأوروبي وتفكيكها لطغيان مفهوم الذّات العارفة ومعرفتها القبْلية، الأمر الذي جعل أوروبا تنظر إلى الآخر انطلاقا من ذاتها وتحكم عليه بناء على اتّفاقه أو مخالفته لها، لذلك فهي تُصدر أحكامها عليه بتخلّفه ونقصانه انطلاقا من معرفة قبْلية لازمة للذّات الأوروبية في كلّ ما يتعلّق بالموجودات والقيم في هذا العالم.

4. إدوارد سعيد؛ وجوهرانية العقلانية الأوروبية: يبدأ "حميد دباشي" من الأفكار التي جاء بها "إدوارد سعيد" وخصوصا مفهومُه للاستشراق ومسؤوليّته في تكوين معرفة غربية حول الشرق والشّرقيين، بالإضافة إلى أفكار "غاياتري سبيفاك" حول التّابع واستجاباته لأشكال الهيمنة والإخضاع، وينطلقُ من التّلقّي السّلبي في الكثير من الأحيان لأفكارهما، ولأفكار إدوارد سعيد خصوصا في العالم العربي والغربي على السّواء، مع العلم أنّ منظومة دباشي النّقدية قائمة على الموروث السابق عليه في مجال النّظرية الكولونيالية وما بعد الكولونيالية، وقائمة على أفكار النّقّاد الثّقافيين الآخرين من أمثال "فرانز فانون" و"راناجيت غوها"، ومنطلقة–في الوقت نفسه– من النّقاشات الفكرية



والحوارات الساخنة، التي قامت بين دباشي وعدد من الفلاسفة الأوروبيين المعاصرين من مثل الفيلسوف السلوفيني "سلافوي جيجيك" والإسباني "سانتياغو زابالا" [12] (يُنظر؛ حميد دباشي 2016)؛ اللّذَين اعترضا على عددٍ من أفكاره، بل ونظرا إليها على أساس أنّها منطلقة من فكر قد زال، ويعتقدان أنّ الواقع الجديد يفرض علينا مجابهته بفكر جديد، ثمّ إنّ النّقاش الذي كان بين دباشي وهذين الفيلسوفين الأوروبيّين يسمح لنا بإدراك القضايا التي هي محور الدّرس الثّقافي المعاصر.

خصّص إدوارد سعيد كُتبه لتناول الاستشراق باعتباره بنيةً معرفية متّسقة أنتجها الفكرُ الغربي حول الشرق [13]، وهي إحدى نتائج معرفة موثّقة وقائمة على معاينة فعلية في الكثير من عناصرها وموادّها، غير أنّ ما يُميّزها هو أنّها منطلقة من الفكر الغربي ومرتبطة به ومبنية على خصوصياته وطرُقه في التّفكير والنّظر إلى الذّات وإلى الآخر ومُشبعة بفكر المركز الأوربي النّافي لـ"الأطراف والهوامش"، حيث يرى أنّ «ظاهرة الاستشراق التي أدرُسها هنا ليس موضوعها مدى صدق الاستشراق في تصوير الشرق "الحقيقي"، ولكنَّ موضوعي الرئيسي هو الاتّساق الدّاخلي للاستشراق والأفكار التي أتى بها عن الشرق...بغضّ النّظر عن أيّ صدقٍ أو كذبٍ في تصوير الشّرق الحقيقي»[14]. (إدوارد سعيد، 2006). فالاستشراق رؤيةٌ فكرية منظّمة ومتّسقة–كما يرى إدوارد سعيد– أنتجتها المنظومة المعرفية الغربية، ما يجعلها مرتبطة بها ومؤسّسة عليها، ولتوضيح ذلك يمكن أن نقول إنّ المعرفة حول الشّرق لو أنتجتها منظومة معرفية أخرى لكانت المعرفة المستقاة منها مختلفة، ثمّ إنّها اتّخذت طابعا عمليا حدّدت به نظرة الغرب للشرقيين كما رسمت تعاملاتهم معهم على ذلك الأساس في إطار الاستعمار والإمبرياليّة.

كما أنّه يرى أنّ نتائج تلك الدّراسات حول الشرق، التي كوّنت مخزونا ضخما في مجالات عديدة من لغة وفكر واقتصاد وسياسة وتاريخ وأدب وإثنولوجيا وأنثروبولوجيا قد أسهمت كلّها في تحديد سياسة الغربيين تجاه البلدان الشّرقيّة ومجتمعاتها، حيث يرى أنّه «من المخادعة الاعتقادُ بأنّ الخيال وحدَه قد فرض خلقَ صورة الشّرق...فالعلاقة بين الغرب والشّرق علاقة قوّة، وسيطرة، ودرجات متفاوتة من الهيمنة المركّبة...وأنا

أعتقد شخصيا أنّ القيمة الكبرى للاستشراق تكمُن في كونه دليلا على السّيطرة الأوروبية الأمريكية على الشرق أكثر من كونه "خطابا" صادقا حول الشّرق...ومع ذلك فعلينا أن نحترم ونحاول أن ندرك ما يتّسم به "خطاب" الاستشراق من قوّة متماسكة متلاحمة الوشائج، والروابط الوثيقة إلى أبعد حدّ بينه وبين المؤسّسات السّياسية والاقتصادية الاجتماعية التي تمنحه القوّة، وقدرته الفائقة على الاستمرار»[15]. (إدوارد سعيد 2006). وهذه الميزة جعلت خطابَ الاستشراق فاقدا لمصداقيته، لأنّه وبالرغم من كونه قائما على المعرفة ومنطلقا منها، إلّا أنّه متبطّن لإيديولوجية معرفية لم يستطع أو لم يُردِ المستشرقون وكلّ المشتغلين بقضايا الشّرق التّخلّصَ منها، لذلك استُعملت نتائج البحوث المتعدّدة في تسهيل استعمار بلدان الشرق وتحقيق المزيد من الهيمنة والتّسلّط في حقّ الشعوب المستعمَرة، فالاستشراق هو ما أنتج الاستعمارَ، لأنّ تلك المعرفة –كما يرى إدوارد سعيد–استُعملت في استعماره وإبقاء السّيطرة عليه.

يؤسّس إدوارد سعيد منظومَته النّقدية بناءً على مرجعيّة فكرية تعود إلى المفاهيم التي وضعها المفكّر الإيطالي "أنطونيو غرامشي"، ونظرته حول المعرفة الغربية، ففي كتابيه "الاستشراق" و"الثّقافة والإمبريالية" يستند فيها إلى ما ورد عن هذا المفكّر الإيطالي الذي خصّص كتابَه" دفاتر السّجن" لتحديد مفهوم الهيمنة ودور المؤسّسات المختلفة في توظيف الثّقافة (بمختلف أشكالها) في تحقيقها، لذلك فهو يرى أنّ غرامشي «قد وضعَ...التّمييز التّحليلي المفيد بين المجتمع المدني والمجتمع السّياسي، فالأوّل يعني الهيئات الطوعية (أو قُلْ العقلانية والبريئة من القَسر على أقلّ تقدير) مثل المدارس والعائلات، والنّقابات، والثّاني يعني مؤسّسات الدّولة (الجيش والشرطة والبيروقراطية المركزية) والتي تتولّى السيطرة المباشرة بين أبناء الشّعب. وسوف تجد أنّ الثّقافة حيّة عاملة داخل المجتمع المدني حيث لا يتحقّق تأثيرُ الأفكار والمؤسّسات والأشخاص الآخرين من خلال السّيطرة بل من خلال الرّضا وفق تعبير جرامشي. وهكذا فإنّنا نرى في أيّ مجتمع غير شمولي أنّ أشكالا ثقافية معيّنة تتغلّب على غيرها، مثلا نرى أنّ أفكارا مُعيّنة تتمتّع بنفوذٍ أكبر من غيرها، وقد أَطلق جرامشي على شكل هذه "الزّعامة" الثّقافية لفظَ الهيمنة، وهو مفهوم لا غنىً لنا عنه في إدراك حقيقة الحياة الثّقافية في البلدان الصناعية في الغرب. ولقد كانت الهيمنةُ، أو قُلْ النّتيجةُ العملية المترتّبة على

الهيمنة الثّقافية، هي التي كتبَت للاستشراق استمرارَه وقوّتَه...»[16]. (إدوارد سعيد 2006). فالاستشراق باعتباره منظومة فكرية متّسقة قائمةٌ على الهيمنة، ومنطلقةٌ من جوهر الفكر الغربي القائم على التّسلّط والرغبة في امتلاك مكان الآخر وتسخير الإنسان لخدمته، وكلّ المنظومة المعرفية والثّقافية في الغرب مُشبَعة بهذا الفكر، وهي ما حقّقت طغيانَ الغرب وتجبّره ودخوله في عمليّاتِ سيطرة استعماريّة وإمبرياليّة غيرِ متناهية ماتزال تأثيراتها إلى اليوم بادية على الإنسان وعلى الأرض في البلدان التي كانت عُرضة للاستعمار.

يرى حميد دباشي أنّ كتاب الاستشراق لم يُفهم كما يجب، من طرف القارئ الغربي والعربي على السّواء، وهذا يدخل ضمن إساءة الفهم التي تُعتبر من جهة أخرى تأويلا لكنّه تأويلٌ أخرج الكتاب عن معناه الأوّل الذي وُضع من أجله، وفوّت على القرّاء فرصةَ معرفة الفكرة الهامّة التي ناقشَها في الكتاب، والتي خصّص لها إدوارد سعيد جزءا هامّا من وقته ومن فكره، المنطلق من ثراء معرفيّ ونباهة منهجية يقلّ نظيرُها حيث يرى دباشي أنّه «رافقَ إدوارد سعيد الكثيرُ من الاستياء إلى يوم وفاته؛ حيث لم يكن لكتابه ومفهومه عن "الاستشراق" تأثيرٌ كبير وحسب كما يستحقّان، بل حُظيا– أيضا– بإساءة استخدامٍ كبيرة، وعلى نطاق واسع أيضا. ويستمرّ هذا الاعتداء على قدم وساق حتّى اليوم. لم يتوقّف سعيد عن بذل قُصارى جهده، في تصحيح هذه القراءات الخاطئة لفكرته الرائدة..»[17]. (حميد دباشي، 2016) فالإساءة لم تلحق عملية الفهم فحسب، بل شملت أيضا إساءةَ استخدامِ أفكاره، فهو كان يقدّم نقدا وتقييما للمنظومة الفكرية الغربية المنطلقة من مقولات جوهرية مُرتبطة بالعقلانية الغربية التي كان الاستشراق إحدى نتائجها، حيث يؤكّد إدوارد سعيد على مضمون كتابه من خلال ما يذكره من «إنّه كتاب عن الغرب وإشكالاته الفكرية والخلخلة الجوهرية في ثقافته والمفارقات الضدّية الأساسية التي تقوم فيه بين ما يعتبُره مبادئَ لتطوّره الحضاري والبحثي والعلمي وبين الطريقة التي يُعايَن بها الآخرُ حين يكون هذا الآخر الشرق»[18]. (إدوارد سعيد، 2004). فما كان إدوارد سعيد يهدف إليه، هو توضيح المنظومة الفكرية الغربية المركّبة والمتناسقة فيما يتعلّق بالمفاهيم والتّصورات التي وضعتها عن الشرق

والتي عملت فيما بعد على استعمالها في استعمار طويل لبلدان إفريقيا وآسيا ففَهم كتابِه يعني فهمَ المنظومة المعرفية الغربية وخصوصياتها، وهو ما غفل عنه الكثير من النّقّاد والمهتمّين في مجال الدّراسات الفكرية المعاصرة.

5. **دباشي؛ من الاستشراق إلى ما بعد الاستشراق:** مارس إدوارد سعيد تأثيرات كبيرة في الدّراسات الفكرية والأدبية والسياسية المعاصرة، وعلى عددٍ كبير من الباحثين من ذوي الأصول غير الأوروبية، وذلك لدقّة ملاحظاته ولأفكاره القيّمة التي ساعدت في فهم القضايا الفكرية المعاصرة المختلطة بقضايا سياسية وفلسفية واقتصادية وأدبية واجتماعية، لذلك فإنّ دباشي يعرف القيمة العلمية لإدوارد سعيد، حيث يُضيف «أَعتبر إدوارد سعيد مفكّرا ثوريا حقّق في فضاء الأفكار والتّطلّعات ما حقّقه بالضبط وبصورة عملية كلّ من تشي غيفارا، فرانتز فانون، مالكولم إكس، وعلي شريعتي، مُترجما القيود التي يفرضها الأصلُ المحلّي ونَعْرة المواطن الأصلي إلى لغة عامّة مُتداولة في الصراع الدّولي قدّم عبرَها قضيّته فلسطين»[19]. (حميد دباشي، 2015) فهو–بالنّسبة له–مفكّر ذو أهمية بالغة في فهم العالم المعاصر بمختلف تجاذباته الثّقافية وصراعاته الحضارية فكتُبه مصادرُ هامّة يَعتمد عليها وينطلق منها لتأسيس مفاهيمه الخاصة، وهو –في الوقت نفسه–يُقوّمها بحسب مستجدّات العصر، كما يُقدّم له نقدا في بعض جوانب فكره ولا ينسى التّذكيرَ بأهمية القضية الفلسطينية عنده، التي لا يمكن تجاهل أثرها في الفكر الثّري الذي عُرف به[20].

يتتبّع حميد دباشي أفكارَ إدوارد سعيد والحلول التي يقترحها من أجل تخليص الشعوب المستعمَرة من تبعات الاستعمار كلّها، وإحلال ثقافاتها المحلّية مكانتها التي تستحقّها، وتكسير كلّ أشكال التّمثيل المغلوطة التي كانت إحدى نتائج المعرفة الغربية لأسباب خاصّة بها ومرتبطة بجوهر فكرها، لذلك فهو يحدّد ما ينوي القيام به بقوله «أتّخذ طريقي عبَر عمل إدوارد سعيد للكشف في السؤال الحرج المتعلّق بالتّمثيل الذّاتي المستقلّ وإرادة مقاومة القوة وفي كيفية إتاحة المجال أمام التّابع للتّعبير عن ذاته وجوديا وراء الأزمة المفترضة للمستلَب. إنّه السؤال الذي استقرّ في التّفكير الفلسفي الأوروبي منذ ميشيل فوكو ولاحقا له، وبقي أساسا من دون حسمٍ لدى إدوارد سعيد. وراء الأزمة المفترضة للمستلَب، أضع فكرتي تحت مجهر البحث مستهديا بتلك اللّحظات الخلاّقة

والدّقيقة للتّابع حين يقوم هو/ هي باستفزاز التّمثيل الذّاتي والسلطة معا للحديث علناً عن الصدمات التّاريخية التي هدفت في الحقيقة إلى خنق صوته/ها»[21]. (حميد دباشي 2015) فالاستشراق كخطاب غربي قدّم تمثيلات خيالية للشرق وللإنسان الشرقي والعوالم المرتبطة به، وهي تمثيلات أسهمت في النّظر إليه باعتباره ناقصا وغريبا وغيرَ مؤهّل لحكم نفسه لذلك يجب حكمُه وإدارة بلدانه لقصوره عن فعل ذلك، وهي– في حقيقة الأمر–من جملة العوامل التي ساعدت على بقائه متخلّفا ومتأخّرا عن ركب الحضارة والتمدّن.

ينطلق دباشي من أفكار إدوارد سعيد وسبيفاك، ومن مضمونها وتأثيراتها الفكرية في ظلّ التّحوّلات العالميّة المختلفة وانعكاساتها الكبيرة في حياة البشرية، ويقدّم طريقة إنتاج المعرفة في الغرب، ويتساءل «كيف سنُواجه هذا الدّفق المهول في المعرفة السِّلَعية التي تفتقد المنهجية العلمية التي قام عليها الاستشراق الكلاسيكي في أطواره المبكّرة»[22].(حميد دباشي، 2015) فالسياق الذي كُتبت فيه أعمال المستشرقين الكبرى مختلفٌ عن السّياق الحالي كما سبق وذكرنا.

يُواصل دباشي متابعته لأفكار إدوارد سعيد كي يبني عليها أفكاره الجديدة، ويركّز على مسألة التّمثيل التي يراها جوهرَ كتابه "الاستشراق"، حيث يقدّم قراءةً لأفكاره في هذه القضيّة، ويُضيف «يقتفي إدوارد سعيد في كتابه الرائد "الاستشراق"، الأصلَ البعيد لسلطة التّمثيل والتّمثيل المعياري الذي تتبّعه في تركة المرحلة الكولونيالية المتجبّرة التي حملت معها شراذم التّجار المحاربين المرتزقة والضبّاط العسكريين والمبشّرين المسيحيين وعددا من المستشرقين الأوروبيين في أصقاع الدّنيا، ومكّنتهم من الكتابة والتّمثيل– بالنّتيجة– عن الشعوب التي سعَوْا لحكمها. مضى إدوارد سعيد في "الاستشراق" بعيدا نحو شرحِ شروط السيطرة والتّمثيل بالنّيابة من الحقبة الكولونيالية الكلاسيكية في القرنين الثّامن عشر والتّاسع عشر وصولا إلى الوقت الذي كتب فيه دراسته المفصلية في أواسط السّبعينات، ولا تزال بعض تصوّراته رغم ذلك شرعية ومؤثّرة، ويتحتّم اليوم تحديثُ ملاحظات إدوارد سعيد وتفصيل مضامينها بالنّظر إلى رمزية الأحداث المفصلية التي أدّت إلى متلازمة: ما بعد الحادي عشر من أيلول/ سبتمبر» [23] (حميد دباشي، 2015)

فالاستشراق ومفهومه كانا –بحسب دباشي– في حاجة إلى قراءة جديدة في إطار السّياق الفكري والسياسي والاجتماعي والاقتصادي الجديد، الذي يتميّز بدخول الإنسانية عالما جديدا مختلفا كلّيةً عن الفترات السابقة، فقد كانت منظومة سعيد قائمة على استقراء مادّة استشراقية مرتبطة بسياق آخر مختلف تماما، ولها علاقة وثيقة بالاستعمار والإمبراطورية ثمّ الإمبريالية التي أعقبت تلك الفترة، وكانت فترةُ ما بعد الكولونيالية متميّزة بهيمنةٍ عن بُعد، من خلال التّدخّل في شؤون الدّول وتحديد سياساتها، لكنّنا اليوم نشهد انفجارا معرفيا وإعلاميا كبيرا جعلَ العالم يبدو متقاربا أكثر من أيّ وقت مضى، حيث طغت الرأسمالية كمنهج اقتصادي اتّخذته الكثير من الدّول، الأمر الذي صنع أوضاعا اجتماعية عالميّة جديدة، بحيث لا يُمكن مقاربتها بالطريقة نفسها التي تحدّث بها إدوارد سعيد في كتبه المختلفة، ومِن ميزة هذا العصر أنّه زمنُ الكيانات الجديدة، ولعلّ أهمّ تغيير – في رأي دباشي–هو تلاشي فكرة الشرق والغرب وبروز كيانات اجتماعية تنتمي للغرب نفسه، تعيش أوضاعا تُشبه أوضاعَ المستعمَرين نتيجة طغيان الرأسمالية المتوحّشة، لذلك فإنّ السّؤال الذي يُطرح اليوم يتعلّق بدور الثّقافة في هذا المجال خصوصا إذا كان المقهورون جزءا كبيرا ممّا يُسمّى الغرب، تلك هي أهمّ خصوصيات العالم الجديد، الذي يفرض علينا– من أجل فهمه– مقاربات متوافقة مع السياق الجديد وهو ما سيعمل دباشي على توضيحه.

إنّ فكر حميد دباشي قائمٌ على مقولات النّظرية ما بعد الكولونيالية ومنطلق من أهمّ الأفكار التي جاء بها أقطابها، فهو يُحيل إليهم ويتتبّع أفكارَهم ويحاول بناء مفاهيم جديدة متوافقة مع التّحوّلات العالمية الجديدة، مركّزا – من جهة أخرى–على مضامين أفكار "غاياتري سبيفاك" التي اشتُهرت بأعمالها في مجال دراسات التّابع، حيث يُضيف «أحدثَ عملُ سبيفاك "هل بمقدور التّابع أن يتكلّم" الصادر عام 1988 ثورةً في حقل الدّراسات ما بعد الكولونيالية. تقوم جدلية سبيفاك في عملها هذا على أنّ التّابع Subaltern لم يمتلك بعدُ السياقات السياسية والثّقافية الخاصّة به ليتمكّن من الكلام وإسماع الآخرين صوتَه الذّاتي، وقد سلبَه التّمثيل الكولونيالي (وهي المسألة التي استغرقت إدوارد سعيد في عمله الاستشراق) حقَّ تمثيل ذاته وحقّ الكلام»[24]. (حميد دباشي، 2015) فالتّابع صامتٌ لا يتكلّم وليس له حضور في ثقافة المركز، فهو ذاتٌ



مقموعة ومحجورٌ عليها، ولا يزال كذلك بسبب أنّه ليس واعيا –بعدُ– بالسياقات المعاصرة التي تُمكّنه من التّحرّر، وعمليةُ الوعي هذه ليست بالسهلة على الإطلاق، لأنّ الظروف الجديدة تمنعه دوما من أن يُصبح واعيا كي يتمكّن من التّحرر.

إنّ لعملية تحرّر التّابع مُعوّقات متعدّدة؛ فهو يجب عليه أن يتكلّم مع ذاته كما أنّ عليه أيضا أن يتكلّم مع الآخر، وهو ما يفرض عليه بذلَ الكثيَ من الجهود لتحقيق ذلك، وعليه تجاوز المعوّقات الاجتماعية والدّينية التي تؤجّلُ ازديادَ الوعي والمرور إلى تحقيق التّحرّر، ولذلك فهو يرى أنّ سبيفاك تهدف «إلى الفصل بين حديث التّابع عن ذاته "للآخرين" وحديثه عن ذاته ضمن السّياق الثّقافي الأصلي حيث تتبلور هويته الثّقافية ويُعيد بناء التّضامن الثّقافي بين جماعات محيطه المتباينة (التّابعة)»[25]. (حميد دباشي، 2015). فالجهد الواجب بذله من قِبل التّابع يكون على جبهتين؛ داخلية ثمّ خارجية، فالمعوّقات ليست خارجية فحسب، وإنّما ذاتية داخلية أيضاً، وربّما تكون هذه الأخيرة السببَ المباشر في أن يبقى التّابعُ صامتا لا يحقّق ذاتَه.

وإنّ التّابع الذي ركّزت عليه سبيفاك يتمثّل في المرأة، كما أنّه يعني كذلك كلَّ المهمّشين والمغلوبين على أمرهم، حيث إنّ«...سطوة النّصوص الدّينية الهندوسية التي تحثّ المرأة على هذا الفعل [الساتي]. إضافة إلى الهيمنة الذّكورية المؤسّسة لتبعية المرأة والهيمنة الأبوية ثمّ الهيمنة الاستعمارية. صوتُ التّابع هنا هو المرأة التي تُعبّر عن وفائها لزوجها بهذا العمل، لكن بما أنّه صوتٌ مشوّهٌ ومخنوقٌ ولا طائل منه. ولن يُستعاد صوتُ التّابع وقدرته على الكلام والإسماع إلّا عبرَ المثقّف المنبثق من صميم الجماعة ذاتها ودوره التّوعوي لكنّ ذلك يُعيدنا إلى مشكلة التّمثيل الأولى»[26]. (حميد دباشي، 2015) فالتّابع سواءٌ أكان رجلا أو امرأة لا بدّ عليه من أن يتحرّر، وبما أنّ المجتمعات التي خضعت للاستعمار ما تزال متخلّفة وغير واعية، بسبب أنّ الاستعمار مارس في حقّها التّجهيل والمنع، فإنّه على المثقّف المنتمي لتلك البلدان أن يُبادر بتحقيق عملية إنطاق "التّابع"، وهو من سيتكفّل بتلك المهمّة التي يحاول بها إنقاذ شعبه وإخراجه إلى عالم أفضل.

6. نهاية الأوسموزيس وإنتاج المعرفة؛ تلاشي سيادة الذّات الغربية: إذا كان مفهوم Osmos يعني ظاهرة الانتشار بين حلّين بتركيز مختلف، وتداخل التّأثير والتّفاعل المتبادل[27]، (Petit Larousse illustré, 1982) وهو مفهوم خاص- في معناه الأول- بمجال الطبّ وعلم الكيمياء وقد جاء هذا التّعريف ضمن هذين العلمين على أنّ Osmosis "يلعب دوراً هاماً في تنظيم توزيع الماء والمواد الأخرى في أنسجة الجسم" [28]، (Illustrated Medical Dictionary) وهو ما يعني التّداخل والتّأثير المتبادل كما رأينا، ومقابله بالعربية هو التّناضح فإنّ المفهوم الذي جاء به حميد دباشي والذي وسمه بـ" Epistemic Endosmosis، [29] (Hamid Dabashi, 2009) يقصد به حتما، نهاية التّفاعل بين المنظومة المعرفية الأوروبية والمعرفة العربية- الإسلامية والشرقية عموما وواقعها الاجتماعي والسّياسي والثّقافي، وبناءً على تعريف هذا المصطلح المنقول، فإنّ نهاية التّفاعل المعرفي الذي يقصده" دباشي" هو ذاك التّفاعل غير المتكافئ الذي كان بين أوربا والشرق، باعتبار أوربا قوية والشرق ضعيف والغلبةُ المعرفية كانت دوما للأقوى المُهيمِن والمُسيطر، تماما مثل التّفاعل الكيميائي بين بعض الأعضاء الحيوية في جسم الإنسان والتي تُفرز موادّها الكيماوية الأكثر تركيزا وتتلقّاها من العضو الذي يمتلك مادّة أقلّ تركيزا في الوقت نفسه، وذلك لإحداث التّوازن الكيميائي داخل الجسم. وفي إطار هذا المفهوم البيولوجي فإنّ المعرفة الاستشراقية الأوروبية حول الشرق- كما يرى "دباشي"- والتي كانت مرتبطة في خلال القرن التّاسع عشر حتى تسعينيات القرن العشرين بتأسيس منظوماتٍ بحثية متماسكة ودقيقة حول كلّ ما يتعلّق بالشرق؛ من جوانب ثقافية وفكرية وسياسية واجتماعية وحضارية، قد تلاشت وانتهى -من خلال ذلك- التّفاعل المعرفي بين الكيانين، وقد وضع مترجِمُ كتابه "ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب" باسل عبد الله وظّف مقابله مصطلح "التّناضح المعرفي"، ونحن نعلم أنّ صيغة" تفاعَلَ" في العربية تعني المشاركة والتّفاعل.

يُحاول "دباشي" أن يُبيّن هدفَه الأساسي والأوّل في كتاب "ما بعد الاستشراق..."حيث يذكر «أمضي وراءَ نقد إدوارد سعيد للاستشراق على نحوٍ يُجابه وسائطَ إنتاج المعرفة (متمثّلا ما وقع في أعقاب كارثة الحادي عشر من سبتمبر) ونشوء نمطٍ من الإمبريالية



لا يقوم على الهيمنة المستدامة. غايتي هنا أن أؤلّف بين النّقد المابعد كولونيالي والنّسق ما بعد استشراقي في نسيجٍ متناغمٍ من جهةِ إنتاجِ المعرفة، متحرّرا من رِبْقة التّحليلات الخطابية كمخطّط حربِ عصابات... أقترح مفهوم التّناضح المعرفي كآخر أطوار إنتاج المعرفة المفيدة على منهج خاصّ في "قولبة الذّات" لعدم اعتماده أساساً على تصوّرٍ بعينه نموذجي أو معرفي. يصلُ بنا ذلك إلى تفتيت موضوع السيادة الأوروبية والذّات العارفة من داخله في الوقت الذي تفشّى فيه رأسُ المال المُعَوْلم على نحوٍ فعّال، لا يعرف مركزا ولا مُحيطا، معزّزا بالمقابل الوهمَ بسيادة الذّات العارفة»[30]. (حميد دباشي 2015) فهو يُريد أن يُركّز على عملية إنتاج المعرفة في الغرب حول الشرقيين والأفارقة من خلال قرنه بين النّقد الممارس حول الأوضاع ما بعد الكولونياليّة وبين المعرفة التي أنتجتها المنظومة الغربية، ويأتي لذلك بمفهوم Epistemic Endosmosis، حيث يخصّص لذلك جزءا من كتابه، ويضيف «سأتوجّه الآن نحو ما أعتقد أنّه ما بعد الاستشراق في الفصل المعنون بـ"Epistemic Endosmosis ؛ معرفة دون سيادة. إمبراطورية بلا هيمنة»[31]. (Hamid Dabashi, 2009) ليصف المعرفة الغربية اليوم على أنّها لم تعد تقوم على مبادئ المعرفة التي كانت في السابق لذلك يُعدّ هذا المفهوم– كما يرى– كآخر أطوار إنتاج المعرفة حول غير الأوربيين وهو تغيّر كبير في آليات ذلك الإنتاج، حيث يُضيف «كما أقترح أنا، كحالة من تناضحٍ معرفيّ. وفي هذا التّناضح المعرفي لا تُفضي التّوليفة العدوانية لحقل معنيّ بمعرفة عامّة حول الإسلام والشرق الأوسط إلى استعادة تكوين الذّات السيادية (الأوروبية أو الأمريكية) والكلّية المعرفة (الكانطية)»[32]. (حميد دباشي، 2015). فقد تفكّك الارتباط بين الذات العارفة التي أشار إليها كانط ومعرفتها القبْلية، والذات السّيادية التي هي تعبيرٌ عن جوهر الذات الغربية المتسيّدة على غيرها من الكيانات الأخرى وبين المعرفة التي أصبح يُصدرها الغرب، ما يعني ذلك أنّ المعرفة الغربية الآن لم تعد سيادية، وإنّما معرفة بحسب الحاجات السياسية والاقتصادية التي يفرضها الواقع المعاصر.

إنّ المعرفة الغربية حول العالم اليوم لم تعد معرفة متماسكة وقوية، لأنّها انفصلت عن الذات السيادية التي اقترنت بها منذ القديم، والتي كانت تُقدّم تمثيلاتها عن الذّوات

الأخرى ولم يعد التّمثيل الشكل الأساسي لتلك المعرفة وإنّما أصبحت تُقدّم معرفة مجزوءة وغير متماسكة وبحسب الحاجات إليها، ويذهب دباشي إلى أنّ «ما أفترضه هنا بصورة أساسية هو أنّنا نشهد في واقع اليوم شكلا من إنتاج المعرفة مجرّدا من أيّة صلة بالتّمثيل، وهذا هو منهج العمل في إمبراطورية بلا هيمنة. ثمرة هذا التّناضح المعرفي– إنتاج المعرفة المعنية في مراكز الفكر وارتشاحها إلى المجال العام –كما أراها، هي أجناسٌ مختلفة من معرفة مُنتجة معدّة للاستخدام مرة واحدة، لا تقوم على معرفة ثابتة أو مشروعة، وإنّما أشبه بالسّلع ذات الاستعمال الواحد وغير القابلة للاستبدال»[33]. (حميد دباشي، 2015). فالأنماط الأساسية والثّابتة التي كان يقدّمها الاستشراق عن الشرق والشرقيين خلال القرن التّاسع عشر، لم تعد موجودة اليوم بل أصبح الغربُ يُقدّم معرفة من صفاتها أنّها غيرُ صلبة فيما تُقدّمه عن كيان بعينه، لأنّها سرعان ما تتغيّر بحسب حاجات الغرب دوما، فهي معرفة "مصنّعة" في مراكز الأبحاث، ويتمّ إشاعتها في المجالات العامّة؛ أي أنّها أصبحت تتميّز بالارتشاح والتّناضح، كما يذهب، وهو ما يعني أنّها غدت شائعة ومعروفة بين شرائح واسعة من المجتمعات وذلك بفضل وسائل الإعلام والتّواصل الاجتماعي المختلفة، وهو ما يعني نهاية المنظومة الاستشراقية المتماسكة التي لم يعد لها مبرّر للوجود إلّا باعتبارها تاريخا لشعوبٍ وكياناتٍ اجتماعية وثقافية وحضارية سابقة .

في إطار مناقشته لمسألة الماضي والحاضر واختلاف البنية الاجتماعية والسياسية في العالم اليوم يتناول دباشي مسألة مشروعية بقاء الاستشراق كمعرفة عن الشّرق، وما يمكن أن يحلّ مكانه، ويُقدّم وصفا دقيقا لطبيعة الحياة المعاصرة، التي يرى أنّها تختلف اختلافا كبيرا عن العصر الذي كانت المعرفة فيه متّسقة ومنظّمة، حيث يرى بأنّه قد «كانت الحقبة الكلاسيكية للاستشراق، وأعني الاستشراق بوصفه الذّراع الذّكية للكولونيالية، مُنسجمة مع السيادة المطلقة للذّات العارفة الأوروبّية، حين مضت جيوش من المستشرقين المُنتفِعين حول العالم وميّزته في إطار معرفة مقولبة تُمكّن من معرفته واستملاكه وحكمه معا في وقت واحد. لم يعد لذلك النّمط من إنتاج المعرفة والذّات السيادية التي أنتجته وجودٌ منذ زمن طويل وما يَجثُم فوق صدورنا اليوم هو عصر (الحياة العارية)، دولة الاستثناء، تِيهُ اللاّجئين بين كونهم مجرّد بشر وتَوقُهم إلى مواطنة تُساوي



بينهم. دولة الاستثناء حيث تكون اللّغة تَرَفًا وإفراطا وتحملُ الإيماءات معانٍ محضة لا حصر لها. إنّ المعرفة التي تنسجم من دولة الاستثناء هذه كحكم إمبراطوري هي المعرفة المقدّمة بطريق الارتشاح (التّناضح)، معرفة اللاّشيء، معرفة من دون فاعلية ذاتية في خدمة الإمبراطورية بلا هيمنة»[34]. (حميد دباشي، 2016). فالوضع الحالي للبشرية مختلف جدّا عن الأوضاع التي كانت فيما مضى، حيث إنّ الاستشراق أسهم باعتباره معرفةً حول الشرق في إحكام السيطرة عليه واستعماره وكان الاستعمار النّهاية الحتمية له، وهذه المعرفة من إنتاج الغرب نفسه ومرتبطة بمنظومته الفكرية بطريقة وثيقة لذلك يبدو متجانسا ومتّسقا، الأمر الذي كتب له أن يبقى مؤثّرا في فهم الغربيين للشرق غير أنّ الوضع اليوم قد تغيّر، لأنّه– وكما يرى دباشي– فإنّ ذلك النّمط من إنتاج المعرفة لم يعد موجودا اليوم، كما أنّه لم يعد صالحا أيضا لفهم كلّ ما يتعلّق بقضايا الإنسان الشرقي وعالمه، والمعرفة التي تُنتجها أوروبا عن العالم معرفةٌ جوفاء قائمة على "الارتشاح" أو "التّناضح" وتُستخدم لخدمة أغراض محدودة .

فهو يُعاين الوضع الحالي مُحيلا إلى إدوارد سعيد في كلّ مرة، ويرى أنّ «طريقة عمل إنتاج المعرفة التي نصنّفها باسم الاستشراق". والتي كانت موضع النّقد الرزين لإدوارد سعيد، قد تفكّكت الآن. ووصلت إلى مرحلة الانحلالية التي عرفتها، باسم التّناضح الداخلي"، أو المعرفة التي تُستخدم لمرة واحدة–المعرفة لم تهد تستند على أيّ نظام معرفي متين. ويستند هذا الاقتراحُ على تأريخ نشطٍ "للاستشراق" يتجاوز التّنظير الفوري لإدوارد سعيد، الذي كان–في المقام الأوّل–وجهةَ نظرٍ نقدية أدبية حول أزمة التّمثيل، كجزء، لا يتجزّأ، من العلاقة ما بين المعرفة والسلطة»[35]. (حميد دباشي 2016) فالاستشراق بالمفهوم الذي درسَه إدوارد سعيد لم يعد موجودا اليوم، وعليه لابدّ من إدراك أنّ المنظومة الغربية التي أنتجته لم تعد هي كذلك موجودة.

وبناء على كلّ ما ذُكر فإنّ المنظومة المعرفية الغربية اليوم؛ غير المتّسقة وغير المتجانسة والمرتبطة بمسائل معيّنة والمتعلّقة بأماكن وأزمان محدودة، والمُشاعة بين المجتمعات الغربية إعلاميّا عن طريق الارتشاح والتّناضح، صالحةٌ لوقت معيّن وغير صالحة لفترة طويلة خلافا للاستشراق الذي بقي صالحا لقرون كاملة كمعرفة متّسقة

وذات مشروعية في التّعامل مع قضايا الشرق، ولذلك فهو يمضي يفسّر معناه، حيث يذكر «ليس التّناضح المعرفي الذي اقترحته كمرحلة متأخّرة من إنتاج المعرفة حول الشرق الأوسط وقفا على الظرف الشّاذّ الذي تُنتِج فيه المؤسّسة العسكرية الأمريكية المعرفة (عبر سيّد والي رضا نصر وراي تقية)...بل يُمكنني القول إنّنا قد دخلنا طورا من إنتاج المعرفة لا يستند على منهج مخصوص من بناء الموضوع (دراسة"الشرق" Orient التي تولّدت عبر التّقاطع مع الغرب" كذات عارفة سيادية في التّاريخ)»[36]. (حميد دباشي، 2015). وهو يقصد هنا بالتّناضح المعرفي تلك المعرفة المُنتجة حول الشرق أو غيره، والمُشاعة بين الغربيّين ومن سماتها أنّها مرتبطةً بقضايا معيّنة تخصّ منطقة واحدة ومرتبطة بزمن غير طويل، وهي معرفة لا تصدر عن مستشرقين كالذين عُرفوا في العصر الذّهبي للاستشراق من أمثال "إيغناتس غولدزيهر" و"غوستاف فان غرونباوم" و"صمويل مارغوليوث"و"نيكلسون" و"هاملتون جبّ"، و"لويس ماسينيون" و"ريجيس بلاشير" و"ليون غوتيي" وغيرهم، الذين قدّموا دراسات جادّة وقيّمة حول التّراث الشرقي ومجتمعاته وبنياته التّنظيمية وشرائعه الدّينية، وبالرغم من كون هذه المعرفة تحوي أنساقا ثقافية باعتبارها إحدى نتاجات الفكر الغربي، إلّا أنّها كانت معرفة منظّمة وممنهجة وقائمة على دراية ومعرفة دقيقة في الكثير من البحوث التي قدّمتها.

أمّا المعرفة التي يُنتجُها الغرب اليوم والتي حدّدها دباشي، فهي تَنتُج عن أشخاص قد يكونون لاجئين أو مُهاجرين ممّن يعيشون في البلدان الغربية، ويذكر أمثلة عن هؤلاء "الخبراء" فيذكر "سيد والي رضا نصر" و"راي تقية"، ويذكر في مواضع أخرى من كتابه "فؤاد عجمي" و"آذر نفيسي" و"سنان أنطون" ♦، الذين يقدّمون للغرب خبرَتهم وتمثيلاتهم لبلدانهم، وتقاريرهم عن أوضاع إنسانية مزعومة، وهي معرفة ناقصة وغير ممنهجة كما يذكر ذلك، غير أنّها تُسهم في تقديم صورة عن بلدانهم وتُحدّد للغرب ما يُمكنه فعلُه اقتصاديا وسياسيا وثقافيا، وتستعمل الإدارةُ الأمريكية هذه المعلومات التي يُمدّها بها هؤلاء وأمثُالهم، لإصدار خطاب سياسيّ وإعلامي مُشبع بالمغالطات يُبرّر مشروعية التّدخّل في بلد ما وممارسة كلّ أشكال الهيمنة عليه، من مثل التّدخّلات العسكرية أو فرض عقوبات وحصار وعزل ومضايقات اقتصادية وسياسية، كما تتّخذ أيضا شكل التّدخّل من أجل حماية أقلّية ما، تدّعي الولايات المتّحدة أنّها مُضطهَدة

وهي الحجّة التي يتّخذها الغرب للتّدخل في شؤون البلدان العربية والآسيوية، وهذا التّحوّل يدلّ على أنّ إنتاج المعرفة حول الشرق قد تغيّر عمّا كان عليه في الفترة التي درسها إدوارد سعيد.

7. خاتمة: إنّ الدّراسات ما بعد الكولونيالية في تحوّلاتها المرتبطة بتغيّرات الواقع الاجتماعي والسياسي في الغرب، تجتهد لمتابعة أهمّ الانعكاسات التي تُحدثها في الثّقافة، باعتبارها من أهمّ المجالات التي تُحكم علاقات الشّعوب بعضها ببعض وبالنّظر إلى أنّ التّجاذبات بين الثّقافات تؤثّر في تكوين رصيدٍ من التّمثيلات من شأنها أن تُحدث التّعايش أو العكس، فإنّ الواقعَ المعرفي اليوم قد تغيّر بما ساعد في تلاشي المفاهيم التي استقرّت وقتا طويلا في علاقات الشعوب بعضها ببعض، ولعلّ أهمّها الاستشراق، باعتباره بنية مؤسّساتية غربية تملك محمولات إيديولوجية وحضارية تمّ بها سياسة الشعوب الشرقية وتحديد هويّاتها، وحميد دباشي من بين أهمّ المتابعين لهذه التّحوّلات المعاصرة في مجال النّظرية الأدبية التي غدت متجاوزةً لاختصاصها أكثر من أيّ وقت مضى، ومن خلال الأفكار التي رسّخها في هذا المجال تبرز مفاهيمه حول تلاشي المنظومة المعرفية الغربية، التي لم تعد تُنتج معرفة متماسكة ودقيقة حول الشرق، ومن شأن هذه الأفكار أن تسمح لنا بإدراك الواقع الثّقافي والمعرفي ومحاولة فهم تحوّلاته المعاصرة.

8. مصادر الدّراسة ومراجعها المعرفية والمنهجية:

1- إدوارد. وسعيد، الاستشراق؛ المعرفة السّلطة الإنشاء، تعريب كمال أبو ديب مؤسّسة الأبحاث العربية بيروت، الطبعة الأولى، 1981.

2- حميد دباشي، هل يستطيع غير الأوروبي التّفكير؟ ترجمة عماد الأحمد، دار المتوسّط. إيطاليا الطبعة الأولى. 2016.

3- حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، ترجمة باسل عبد الله وطفه منشورات المتوسّط. إيطاليا، الطبعة الأولى، 2015.

4- إدوارد سعيد، الاستشراق؛ المفاهيم الغربية للشّرق، ترجمة محمد عنّاني، دار رؤية للنّشر والتّوزيع الطبعة الأولى، 2006.

5- إدوارد سعيد، الثّقافة والإمبريالية، ترجمة كمال أبو ديب، دار الآداب بيروت الطبعة الثّالثة 2004.

6- إدوارد سعيد، الآلهة التي تفشل دائما، ترجمة حسام الدّين خضور، التّكوين للطباعة والنّشر دمشق 2003.

7- إدوارد سعيد، فرويد وغير الأوروبيين، دار الآداب، بيروت، الطبعة الأولى 2004.

8- إدوارد سعيد، خارج المكان؛ مذكرات، ترجمة فواز طرابلسي، الطبعة الأولى دار الآداب، القاهرة 2000.

9- آنيا لومبا، الكولونيالية ومابعدها، ترجمة باسل المسالمة، دار التّكوين. سوريا الطبعة الأولى 2013.

10- آنيا لومبا، في نظرية الاستعمار وما بعد الاستعمار الأدبية، ترجمة محمد عبد الغني غنّوم، دار الحوار سوريا، الطبعة الأولى، 2007.

11- بيل أشكروفت، بول أهلواليا، إدوارد سعيد؛ مفارقة الهوية، ترجمة سهيل نجم دار نينوى للدّراسات دمشق الطبعة الأولى، 2002.

12- بيل أشكروفت، جاريث جريفيث، هيلين تيفين، الإمبراطورية تردّ بالكتابة؛ آداب مابعد الاستعمار؛ النّظرية والتّطبيق، ترجمة خيري دومة، أزمنة للنّشر والتّوزيع، الأردن الطبعة الأولى، 2005.

13- جورج لارين، الإيدولوجيا والهوية الثّقافية؛ الحداثة وحضور العالم الثّالث ترجمة فريال حسن خليفة، مكتبة مدبولي. القاهرة، الطبعة الأولى، 2002.

14- جيل دولوز، فلسفة كانط النّقدية، تعريب أسامة الحاج، المؤسّسة الجامعية للنّشر والتّوزيع. بيروت. الطبعة الأولى 1997.

15- دوغلاس روبنسون، التّرجمة والإمبراطورية؛ نظريات التّرجمة ما بعد الكولونيالية، ترجمة ثائر علي ديب الطبعة الثّانية، دار الفرقد، دمشق، 2009.

16- سوزان باسنيت، الأدب المقارن؛ مقدّمة نقدية، ترجمة أميرة حسن نويرة المشروع القومي للتّرجمة المجلس الأعلى للثّقافة مصر، 1999.

17-طوني موريسون، صورة الآخر في الخيال الأدبي، ترجمة محمد مشبال منشورات مشروع البحث النّقدي ونظرية التّرجمة، مطبعة آنفو برانت. فاس. الطبعة الأولى، 2009.

18- عبد الله إبراهيم، المركزية الغربية، الدّار العربية للعلوم ناشرون، الطبعة الأولى 2010.

19- عبد الرحمان بدوي، موسوعة الفلسفة، الجزء الثّاني، المؤسّسة العربية للدّراسات والنّشر. بيروت الطبعة الأولى. 1984.

20- محمود زيدان، كنط وفلسفته، دار المعارف. مصر، الطبعة الثّالثة. 1979.

21- موسوعة كمبريدرج في النّقد الأدبي القرن؛ العشرون المداخل التّاريخية والفلسفية والنفسية، العدد 919 تحرير: ك. نلوولف، ك. نوريس، ج. أوزبورن، مراجعة وإشراف رضوى عاشور، المشرف العام جابر عصفور المشروع القومي للترجمة، شارك في الترجمة إسماعيل عبد الغني/ منى عبد الوهاب هاني حلمي/ دعاء إمبابي/ محمد هشام المجلس الأعلى للثّقافة، الطبعة الأولى، 2005.

22- هومي.ك. با با، موقع الثقافة، ترجمة ثائر ديب، المركز الثّقافي العربي بيروت الطبعة الأولى 2006.

23- ألف؛ مجلّة البلاغَة المقارنة، إدوارد سعيد والتّقويض النّقدي للاستعمار؛ عدد خاص عن إدوارد سعيد، العدد الخامس والعشرون، دار إلياس العصرية، القاهرة مصر 2005.

24- Hamid Dabashi, post-orientalism, knowledge and power in time of terror , Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey , 2009.

25- Hamid dabashi, The Green Movement and The U S A The Fox and The Paradox, Zed Bookd ? New York and London 2010.

26- Petit Larousse illustré 1982, librairie Petit Larousse, Paris

1980.

27- The British Medical Association,Illustrated Medical ictionary,A dorling kindersley Book.

‡9. هوامش:

---

[1] – اضطُررنا هنا لتعريب المصطلح EndOsmosis، ويقصد دباشي بمفهومه هذا فكّ الارتباط بين المعرفة الغربية التي أنتجت مفاهيمها وتصوّراتها حول نفسها وحول الآخر، أي تلاشي التّأثيرات التي كانت بين المنظومتين المعرفيّتين؛ الغربية والشرقية بهدف إنتاج مقولاتهما بعيدا عن هيمنة الأنا العارفة المدركة والعاقلة، أمّا التّناضح المعرفي لدى دباشي فيقصد بها طريقة إنتاج المعرفة الغربية حول العالم في طبيعتها وفي علاقاتها وتأثيراتها الدّاخلية؛ أي داخل المجتمعات الغربية نفسها.

[2] –يُنظر؛ غلاف كتاب، حميد دباشي، هل يستطيع غير الأوروبي التّفكير؟ ترجمة عماد الأحمد، دار المتوسّط. إيطاليا الطبعة الأولى، 2016.

[3] –يُنظر؛ غلاف كتاب، حميد دباشي، هل يستطيع غير الأوروبي التّفكير؟ ترجمة عماد الأحمد، دار المتوسّط. إيطاليا الطبعة الأولى، 2016.

[4] –حميد دباشي، مابعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، ترجمة باسل عبد الله وطفه، منشورات المتوسّط. إيطاليا، الطبعة الأولى، 2015، مقدّمة المترجم، ص: 8.

[5] –آنيا لومبا، الكولونيالية ومابعدها، ترجمة باسل المسالمة، دار التّكوين. سوريا، الطبعة الأولى، 2013، مقدّمة المترجم ص: 7.

[6] –آنيا لومبا، الكولونيالية ومابعدها، ص: 31.

[7] –يأتي كانط بمفهوم المعرفة القبْلية المقرونة دائما بمفهوم الذّات العارفة في كتابه" نقد العقل الخالص"، وفي سياق عدم ثقته في المعرفة عن طريق التّجربة، حيث «**أصدر كنت كتابه الرئيس"نقد العقل المحض" سنة 1781. ومعنى نقد العقل هو الفحص عن قدرة العقل بوجه**

عام فيما يتعلّق بكلّ المعارف التي يطمح إلى تحصيلها مستقلا عن التّجربة. والعقل المحض هو العقل الذي يعتمد على ذاته فقط دون الاستعانة بالتّجربة والملاحظة. فنقد العقل المحض هو الفحص عن نظام الأسس القبلية ومقتضيات العلم السابقة، التي بفضلها تتمّ المعرفة العلمية، وذلك ببيان استعمال هذه الأسس القبلية والمقتضيات السابقة في التّجربة وتحديد قيمتها في ضمان صحّة التّجربة» يُنظر؛ عبد الرحمان بدوي، موسوعة الفلسفة الجزء الثّاني المؤسّسة العربية للدّراسات والنّشر. بيروت، الطبعة الأولى. 1984 ص:273/272.

8 –محمود زيدان، كنط وفلسفته، دار المعارف. مصر الطبعة الثّالثة 1979، ص: 53.

9 –جيل دولوز، فلسفة كانط النّقدية، تعريب أسامة الحاج، المؤسّسة الجامعية للنّشر والتّوزيع بيروت. الطبعة الأولى 1997 مدخل، ص: 6.

10 –محمود زيدان، كنط وفلسفته، دار المعارف. مصر الطبعة الثّالثة. 1979، ص: 51.

11 –يرى كانط أنّ الموضوعية في كلّ مسالك المعرفة مرتبطة بالعقل؛ منطلقة منه وعائدة إليه، ولذلك فالمعرفة بالذّات وبغيرها من الذّوات غير مرتبطة بالتّجربة والخبرات الحياتية، حيث إنّ «**المعرفة الموضوعية مصدرُها العقل، لا انطباعات الحسّ، وذلك تصحيح كنطي لمصدر الموضوعية والذّاتية**» يُنظر؛ محمود زيدان، كنط وفلسفته، دار المعارف، مصر الطبعة الثّالثة 1979، مقدّمة، ص: 9.

12 –يُنظر؛ حميد دباشي، هل يستطيع غير الأوروبي التّفكير؟، ص: 15/14.

13 –يرى إدوارد سعيد أنّ «**الاستشراق يعبّر عن هذا الجانب ويمثّله ثقافيا، بل فكريا باعتبار الاستشراق أسلوبا للخطاب أي للتّفكير والكلام، تُدعّمه مؤسّساتٌ ومفرداتٌ وبحوثٌ علمية وصورٌ ومذاهب فكرية بل وبيروقراطية استعمارية وأساليبُ استعمارية**» يُنظر؛ إدوارد سعيد الاستشراق؛ المفاهيم الغربية للشّرق، ترجمة محمد عنّاني، دار رؤية للنّشر والتّوزيع، الطبعة الأولى، 2006، مقدّمة المؤلّف، ص: 44.

14 –إدوارد سعيد، الاستشراق، ترجمة محمد عناني، مقدّمة المؤلّف، ص: 48 /49.

15 –المرجع نفسه، المقدّمة، ص: 49 / 50.

16 –المرجع نفسه، المقدّمة، ص: 50 / 51.

17 –حميد دباشي، هل يستطيع غير الأوروبي التّفكير؟ المقدّمة، ص: 26.

18 –إدوارد.و. سعيد، الاستشراق المعرفة السلطة الإنشاء، ترجمة كمال أبو ديب، دار الآداب بيروت، الطبعة الثّالثة 2004 مقدّمة المترجم، ص: 4.

[19] –حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، مقدّمة المؤلّف ص: 22/21.

[20] –يُضيف دباشي حول هذه النّقطة « **كان نقدُ الاستشراق نقدا لطريقة إنتاج المعرفة، ولم يكن–بكلّ تأكيد– انتقادا لأيّ جنسٍ، أو شعبٍ، أو ثقافةٍ**» يُنظر؛ حميد دباشي، هل يستطيع غير الأوروبي التّفكير؟ ترجمة عماد الأحمد، المقدّمة، ص: 27.

[21] –حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، مقدّمة المؤلّف ص: 16/ 17.

[22] –حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، مقدّمة المترجم ص: 11.

[23] –حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، مقدّمة المؤلّف ص: 16/15.

[24] –حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، مقدّمة المترجم ص: 8.

[25] –المرجع نفسه، ص: 8.

[26] –المرجع نفسه، ص: 9.

[27] –يُنظر؛ Petit Larousse illustré 1982, librairie Petit Larousse, Paris 1980, p 710.

[28] The British Medical Association,Illustrated Medical Dictionary,A dorling kindersley Book, p 420.

[29] يُنظر؛ Hamid Dabashi, post–orientalism, knowledge and power in time of terror Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey , 2009, p 213.

[30] –حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، مقدّمة المؤلّف ص: 22.

[31] Hamid Dabashi, post–orientalism, knowledge and power in time of terror.

[32] –حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، ص: 269.

[33] –المرجع نفسه، ص: 269.



[34] –حميد دباشي، هل يستطيع غير الأوروبي التّفكير؟، ص: 271/270.

[35] –حميد دباشي، هل يستطيع غير الأوروبي التّفكير؟، المقدّمة، ص: 29.

[36] –حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، ص 283/282.

♦ –يذكر دباشي أنّ «فؤاد عجمي العربي المهاجر الذي أصبح مرجعا عتيقا في الولايات المتّحدة يُستعان به لحلّ ألغاز العالمين العربي والإسلامي حين تهمّ الإدارة الأمريكية بالقيام بعمل عسكري في تلك المناطق. وتقف في الخانة نفسها إلى جانب فؤاد عجمي الإيرانية آذر نفيسي التي تقوم بالدّور عينه» يُنظر؛ حميد دباشي، ما بعد الاستشراق؛ المعرفة والسّلطة في زمن الإرهاب، مقدّمة المترجم، ص: 10/9.



البعد المعرفي في تكوين الملكة اللّغويّة من خلال

-حجاج الاعتبار في وصايا ابن عربي-

Cognitive dimension in the composition of the linguistic language faculty the argumentation discourse in the commandments of Ibn Arabi-

أ. جمعة نعامي[§]

أ. سيبوكر إسماعيل[**]

تاريخ الاستلام: 2020.07.21 تاريخ القبول: 2021.10.04

ملخّص: تولي الدّراسات اللسانيّة المعاصرة أهميّة كبرى لمبحث الحجاج، فبعد أن كان مرتبطا بالفلسفة والمنطق والبلاغة؛ أضحى الآن جزءا من صميم التّعبير اللساني والتّواصل الإنساني، ومثلما هو معروف في مجال الحجاج أنّه كثيرا ما يعتمد على البناء الشّكلي والتّرتيب المنطقي.

تهدف الدّراسة إلى إبراز نوع خاص من الحجاج يتصف به الخطاب الحجاجي في وصايا ابن عربي المتصوّف، والذي يتعلق بجزء كبير بالتّرتيب الخاضع للمضمون كما أن الحجة عنده ترتكز على الاعتبار وهو لا ينفك يرتبط بالمقامات والأحوال التي يعيشها، في ظل هذا الطّرح ستتناول الدّراسة خصائص الحجاج في الوصايا، وهندسته ووسائله وترتيبه، مبرزين أهميّة هذا الخطاب في مجال التّواصل اللساني والإنساني ودوره في تكوين الملكة اللغويّة بما هي معرفة في جوهرها.

[§]جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، البريد الإلكتروني: tacwaallah30@gmail.com (المؤلّف المرسل).

[**]مخبر اللسانيات النّصيّة وتحليل الخطاب، البريد لإلكتروني: dr.ismailsiboukeur@gmail.com

الكلمات المفاتيح: البعد المعرفي، الملكة اللغويّة، حجاج الاعتبار، وصايا ابن عربي.

Abstract :Contemporary linguistic studies attach great importance to the study of pilgrims, having been associated with philosophy, logic and rhetoric; it is now part of the core of linguistic expression and human communication, and, as is known in the field of pilgrims, it often depends on formal structure and logical arrangement.

The study aims to highlight a special type of pilgrims characterized by the argumentation discourse in the commandments of Ibn Arabi Sufis, which relates to a large part in the order subject to the content, and the argument has been based on the consideration and is still linked to the shrines and conditions experienced by him, under this presentation will study the characteristics of pilgrims In the commandments, engineering, means and arrangement, highlighting the importance of this discourse in the field of linguistic and human communication and its role in the formation of the linguistic language faculty ,what is essentially defined.

Key words: Cognitive dimension. the linguistic language. the argumentation discourse. the commandments of Ibn Arabi.

المقدّمة: يتعلَّق جزء كبير من الوصايا بالمصير الإنساني، ما جعل المتصوفة يستدلُّون على هذه الحقائق بضرورة التّحقق بها أي العمل بها واستشعار مقاصدها، هذه



المقاصد التي لا يمكن في نظرهم أن يظفر بها الإنسان ما لم يمتلك زادا من التّقوى وهديا من الطّريق النّبوي مستعينين بالتّأييد الإلهي، فيتحقق الإنسان بكماله وهو الهدف المنشود.

مادامت الوصيّة هُويّة إلهيّة ومصدر ربانيٌّ، فهي عين الاستنباط من القرآن الكريم" الصّوغ الإلهيُّ للحقيقة الوجوديّة المطلقة، أنشأه المفرد، وأنزله من السّموات العلى (لذلك فهو حدث) غير بشري وعمل غير صناعي، مادام مأتاه الإلهام ومصدره الوارد والعارض، حقائق تقذف في الصّدور تبصيرات تنحت في الألواح."[1]

تتألف الوصايا عند ابن عربي من نسقيين خطابيين، نسق إجمالي يأخذ طابعَ الإجمال والإشارة والمجاز، والآخر يتخذ من التّفصيل طابع البيان والتّوجيه.

من هنا يطرح السّؤال الجوهري حول العمليّة الحجاجيّة في هذه الوصايا ومقاصدها؛ لماذا ابتدأ ابن عربي وصاياه بمقدمة شعريّة إجماليّة إشاريّة؟ ثم كيف نفسّر تلك الاستقلاليّة في بسط وعرض الوصايا بوصفها تقنيّة حجاجيّة لا تأخذ طابع التّرتيب والبناء الشّكلي كما عهدنا في نصوص أخرى؟

سنكتفي بالتّلويح للإجابة بشكل عام تاركين تفصيل ذلك إن شاء الله في ثنايا الدّراسة. إذن يروم هذا الطّرح إلى فكرة مفادها أنَّ الخصائص العامة للخطاب الحجاجي في الوصايا يتهندس بإستراتيجيّة تجعله أقرب إلى اللغة الطّبيعيّة بمفهومها اللساني المعاصر، فهي لغة تُقَرّب ولا تُعيّن، تشير في بعض الأحيان ولا تطابق.

يمكن القول في ظل هذه الرّؤيّة أنَّ الكلام الطّبيعي أو الخطاب الطّبيعي، لا يخضع للمنطق الصّوريّ الذي يقوم الدّليل فيه على البناء والتّرتيب الشّكلي،[2] وهذا ما أثبتته الدّراسات المعاصرة؛ وهو ضرورة الاعتبار للمضامين والاستعمالات والمواقف التي تحف الكلام فضلا عن المقاصد.

سيكون من التّعسُّف أن نطلب ترتيبا شكليا للوصايا إذا وجد هذا المنطق، فضلا عن الخطاب الصّوفيّ الذي يحتكم إلى استبصارات ربانيّة، وَواردات قلبيّة وحجة بالغة مأتاها العلم والمعرفة الغيبيّة المؤيدة بالتّجربة الرّوحيّة.

فما هو يا ترى هذا المنطق الحجاجي الاستدلالي في الوصايا؟ وما هي مقاصده الحجاجيّة ومآلاته؟

أوّلاً: صدر الحجاج (مرحلة التّهيؤ والعرض): ننطلق في عرضنا لهذا العنصر إلى استشراف الإجابة عن سؤال الإستراتيجيّة الحجاجيّة ومنطلقات الاستهلال والعرض للحقائق والقيم والمسلمات في المقدمة الإجماليّة الشّعريّة، الذي يمكن عبره استقصاء المقاصد الحجاجيّة والغاية من هذا العرض، ومنه يمكن أن نؤسّس لهذه الإجابة بوساطة الإشكالات الآتيّة:

-هل الشّعر خطاب إقناعي حجاجيّ؟ وماهي صفته إذا كانت الإجابة نعم؟

-ما هي القيم والحقائق والوقائع الحجاجيّة التي يؤسّس لها ابن عربي حتى تكون مقصدا باطنيا لمقصد ظاهر هو الوصايا التّفصيليّة؟

-هل كان توجُّه هذه الوصيّة الكبرى إلى جمهور صوفي مفرد؟

1-الشّعر والإقناع والحجاج: لا يمكن أن نستهلَّ حديثنا عن الشّعر، دون أن نستقصي مفهومه عند ابن عربي الصّوفيّ، وعلى كل فإنَّ الشّعر عنده صار مسلكا للحجاج وقيدا للإقناع صدَّر به خطاب وصاياه، كما أنَّه" لم يعد نشاطا لسانيا بين أنشطة أخرى، ولكنَّه أساس المعنى نفسه، وأساس تأويله للخطاب."[3]

لا بدَّ وأنَّ هذا الاستهلال الشّعري يروم إلى مقصد أساس يبني مسلك الحجاج الحسن، بل يبدو أنَّ ابن عربي وضع جوًّا جماليًّا نفسيًّا لتهيئة جمهوره؛ الذي سيتلقى هذا الخطاب والحقائق والقيم.

يدعونا ابن عربي للبحث عن الحجة البالغة في خطاب الوصايا، لذا سيكون من الأهميّة بمكان رصد أهم خصائص هذا الشّعر عنده، ومن ثم كيف تكون هذه الخصائص منطلقا للاستدلال.

ينتظم الشّعر من عناصر مهمة هي العاطفة والخيال والإيقاع:

1-1-العاطفة Pathos: إنَّ استحالة إخضاع الخطاب الطّبيعي للمنطق الصّوري البرهاني يجعل من الممكن أنَّ" لهذا الضّرب من الحجاج منطقا خاصا به وطريقة الاستدلال تستند إلى مجموعة من العمليات الذّهنيّة والأنشطة العرفانيّة."[4]



هذه العمليات والأنشطة تتمركز حول قدرة الإنسان النّفسيّة والشّعوريّة، والقدرة الإدراكيّة في تَمثُّل الأشياء ومن ثمَّ التّعبير عنها.

إنَّ المبدأ الأساس الذي ينطلق منه ابن عربي-(ممن نضج الفكر الصّوفي على يديه واتَّخذَ مستوى التّنظير [5] إذ كلُّ من جاء بعده أخذ المسلك نفسه)-هو مبدأ الحبّ إذ في البدء كان الحبّ والرّحمة، والحديث القدسيّ المشهور الذي يتناقله المتصوفة شاهد دليل على هذه الدّعوى" كُنْتُ كنزًا مَخْفًى فَأَحببتُ أَنْ أُعْرَفَ."[6]

لذلك فإنَّ العلم بحقيقة العاطفة والحب الصّوفيّ بوصفه تصورا وجوديا إيجاديا في الخلق يخلق هذه الرّؤيّة الشّعريّة، وينبثق عنه عدَّة أدلَّة تشقُّ طريق الوصيّة بمفهومها القائم على بثّ الخير للنَّاس، واستمرار تداولها ونفعها. وتنتظم هذه الوجوه للعاطفة في الوصيّة الشّعريّة كما يلي:

1-1-1-عاطفة التّرغيب:

لَوْلَا الوَصِيّة كَانَ الخَلْقُ فِي عَمَهٍ   وَبِالوَصِيّة دَامَ المُلْكُ فِي الدّوَلِ[7]

لولا تلك المواعظ والحكم والأحاديث والآيات التّوجيهيّة، لما قام للوصيّة مكان في الزّمان، بل هي عند ابن عربي تأخذ مسارا وجوديًّا، ينفرد بالفطرة الإنسانيّة وما تحتاجه من منهاج يؤطّرُ حياتها.

1-1-2-عاطفة الحبّ الإلهي(الجلال والجمال والقرب):

وَانْظُرْ إِلَى الجَبَلِ الرّاسِي عَلَى الجَبَلِ   وَقَدْ رَآهُ فَلَمْ يَبْرَحْ وَلَمْ يَـزُلِ

لَوْلَا العُلُوُّ الذي فِي السّفْلِ مَا سَفِلَتْ   وُجُوهُنَا تَطْلُبُ المَرْئِي بِالُمقَلِ

لِذَلِكُمْ شَرَّعَ اللهُ السّجُودَ لَنَا فَنَشْهَد   الحـَقَّ فِي عُلُـوٍّ وَفِي سُفُـلِ

إذا كان هناك وصل يقاس بالمسافات والأمكنة؛ فإنَّ المتصوفة ومنهم ابن عربي يذهبون بالوصل إلى أبعد من ذلك، ناتج عن التّجربة الرّوحيّة في الحب الإلهيّ، وما يحصل معهم يقاس على سائر النّاس من علاقات تحققها الوصيّة الإلهيّة، فتكون العلاقة الأولى هي الأصل، وما سواها هي الفرع.

1-1-3-عاطفة الخوف والرّجاء:

فَإِنْ دَعَاكَ إِلَى عَيْنٍ تُسَرُّ بِهَا   فَلَا تُجِبْهُ وَكَنْ مِنْهُ عَلَى وَجَلِ

وهذا من الابتلاءات التي قد تحدث للصوفي السّالك في معارجه الرّوحيّة، ودرجات المعرفة والعلم التي يتبوأها، فكان أن يقع في النّفس هذا النّوع من العاطفة والحال لئلا يتلبَّس له إبليس في خلوته. فإنَّ هذا الذّوق والشّعور الذي يحدث للمتصوف، لا يقوم عليه دليل عقلي فصحَّ أنَّ المتلبِّس بهذا المقام هو من يدرك هذا النّوع من العاطفة.

إنَّ العلم بحقيقة هذه العاطفة كان مسنده العمل بمقصد استدلالي مأتاه المقاصد الإلهيّة في الخلق كما نوهنا في غير هذا الموضع.

واستدعاء هذه العاطفة هنا يجعل من الممكن أن يتشكل الخطاب على مقاصد غير مغالطّة، فالإضمار في هذا الاستدلال، يقوم على شواهد(قرائن)، تكشف المخفي والمطوي منه تعويلا على الجمهور المتلقي لاستنباطه فيتخلى عن" ذلك التّصور الذي يعتبر المغالطّة أمرا متجدرا في الحجج القائمة على العاطفة"[8]. فالذي لا يشارك دائرة التّصوف لا يظفر بهذا النّوع من الذّوق، إلاَّ أنَّ الشّواهد التي ذكرناها يمكن أن تحدَّ من هذه المسافة وهي قدرة المتلقي في الاستدعاء والفهم أثناء تفاعله مع القصيدة.

ومن هنا أثبت ابن عربي هويّة الخطاب الحجاجي في هذه المقدمة المجازيّة، بجعلها تتمركز(تتكوثر)على أكثر من ذات، على حدّ تعبير طه عبد الرّحمن، فابن عربي ذاتا ناقلة، وأخرى تعامليّة...[9].

1-1-4-العاطفة ودليل النّهوض إلى العمل: الشّعر عند ابن عربي مرتبط بالتّجربة الرّوحيّة، ومتعلق بقضايا الوجود[10]، وهو من الرّوح الجماليّة؛ فهو علم بمقادير الكلام وأوزان المعاني، ومنه تصبح هذه الرّؤيّة حكمة في وضع المعنى في لفظه المناسب متى تبيَّن أنَّ الوصيّة في مدلولها اللساني العربي نبت نافع يتصل أوَّله بآخره، صحَّ أنَّ تقوم على أساس الحب والتّعاون والخير، فصار لهذا المعنى ميزانا ونسقا لا يخرج عن تعدّد الخطابات بتعدّد مقاصدها وتوجيهاتها في الحجة، لشتى أصناف الخير والسّعادة:

فَاعْمَلِ بِهَا وَلَا تُهْمِلْ طَرِيقَتَهَا   إِنَّ الوَصِيّة حُكْمُ اللهِ فِي الأَزَلِ

تتوج هذه العاطفة بدليل عملي، وهو تطابق المقاصد المشار إليها سابقا بالعمل[11] على مقتضى التّوصيات والتّوجيهات، ودوما تضفي التّجربة الرّوحيّة شواهد حيّة على كل عبارة ولفظة، فاستدلال ابن عربي بعبارة (حكم الله في الأزل) إنَّما مؤداه الظّفر بحكم الباطن الوجه الحقيقي للوصيّة.

ومتى صحَّ أنَّ الوصيّة حكمٌ إلهي صحَّ معه استحالة أن تتعلق بأسباب التّظاهر والمغالطّات، وهذا دليل وجيه في ضرورة الاعتبار إلى قمة التّوجيه ذات المقصد التّواصلي وذات قيمة باطنيّة حكمها العلم بهذا الكلام الإلهي(الاعتقاد المشترك) الذي ينمُّ عن الخير الموجد من الواجد، فإذا كان الجمهور غير معني بدائرة التّصوف، فهل تكون هذه العاطفة عاطفة إذعان أو تعطيل؟

1-1-5-العاطفة والأحكام القصديّة المشتركة:

يقول ابن عربي:

ذَكَّرْتُ قَوَمًا بِمَا أَوْصَـى الإِلَهُ بِـهِ ‏ ‏ ‏ ‏ ‏ ‏ وَلَيْسَ إِحْدَاثُ أَمْرٍ لِلْوَصِيّة لـِي

فَلَمْ يَكُنْ غَيْرَ مَا قَالُوهُ أَوْ شَرَعُوا ‏ ‏ ‏ ‏ ‏ ‏ مِنَ السّلُوكِ بِهِمْ فِي أَقْوَمِ السّبُلِ

فَهَدْيُ أَحْمَد عَيْنُ الدّينِ أَجْـمَعِهِ ‏ ‏ ‏ ‏ ‏ ‏ وَمِلَّةُ المُصْطَفَى مِنْ أَنْوَرِ المِلَلِ

تجعل هذه الاستدلالات التي يقيمها ابن عربي مقاصد مشتركة:

3-1-العقد المشترك وهو الوصايا الإلهيّة.

3-2-مقام التّذكير والنّفع، يتوج بالعنوان العام للوصايا(وصيّة حكميّة ينتفع..).

3-3-الهدي النّبوي: تتبني هذه المقاصد المشتركة وتتعدّد فتشمل المعرفة اللغويّة والثّقافيّة والعمليّة والحواريّة.[12]

1-2-قوّة الخيال:(الممكن وتوسيع المدركات): تأخذ خاصيّة الخيال المتعلقة بالشّعر مسلكا آخر في الحجاج؛ إذ يصعب تقدير درجة التّسليم به، اللّهمَّ إلاَّ إذا كانت هذه المسلَّمات والقيم تبني اعتقادا يأخذ الحكم فيه جميع الأطراف ويؤدي إلى التّسليم.

1-2-1-الخيال وسبيل الإقناع Ouvriér de peruasion: بات معروفا" لدينا أنَّ تحصيل الطّاعة وإدراك مرتبة الإقناع، مآلات ومحاصيل تختلف بها الآلات وتتباين الوسائط باختلاف النّسق العقدي الذي يؤازر تلك المآلات ويشدُّ تلك المقاصد"[13].

هذا المسلك عند ابن عربي(الخيال) مآله الظّفر بحكمة الباطن، ولا يمكن الظّفر بها إلا إذا تحرك هذا النّوع من الإدراك، يجعل من الممكن التّحقق بالحديث الشّريف ومقاصده" أن تعبد الله كانَّك تراه فإن لم تكن تراه فإنَّه يراك".[14]

يقول ابن عربي:

إِلَى الطَّبيعَةِ لِلْنَفْسِ النّزِيهَةِ لِلْعَقْلِ — الْمقيَّـدِ بِالأعْـرَاضِ وَالعِـلَـلِ

إِلَى العَمَـاءِ الذي مَا فَوْقَهُ نَـفَسٌ — مِنْهُ إِلَى المَنْزِلِ المَنْعُوتِ بِالأَزَلِ

من سمة العماء (الخيال) عند ابن عربي أنَّه لا موجود ولا معدوم ولا مجهول ولا ومنفي ولا مثبت، إذ هو متعلق بالخلق الإيجادي وعالم الغيب، هنا يمدح ابن عربي الخيال قائلا " فما أوسع الخيال، وفيها يظهر وجود المحال، بل لا يظهر فيها على التّحقيق إلاَّ وجود المحال"[15] وهذا ما يجعل" مخاطبة الخيال وملاطفة العاطفة هما المسلكان لتمكين الحقائق، وإثبات الوقائع التي أفرزها الفعل التّأويلي القائم على الغيبة العقليّة وحضرة الواردات القلبيّة."[16]

والخيال عنده هو بيت الممكنات تسمو بالآخر وتنقله من" حقيقة الواقع إلى فضاء الخيال، انطلاقا من عمليات ذهنيّة تقوم على الفهم والتّأويل"[17]، وهذه العمليات عند ابن عربي تتعدّد، إذ الخيال يأخذ أصنافا كثيرة، وبتفسيرات روحيّة ربَّما لا يسع هذه الورقة بسطها، إلا أنَّ ما يمكن قوله إجمالا أنَّ الخيال يلعب دور الوسيط النّاقل[18] لمعطيات الحواس إلى القوة المصورة في الدّماغ التي تتكفَّل بالخلق والإبداع.

2-العلم والحقيقة والعمل بالمقاصد: يتناول هذا العنصر عرض ابن عربي وبسطه للحقائق والقيم والمسلمات، التي تفتح باب الأسرار ويذعن لها الجمهور الصّوفي (السّالك المريد)، وهذا النّوع من الاستدلال هو محور كل الوصايا وهويتها وباطنها لأنّه يحقّق الهدف والغاية من العلم بهذه الحقائق وبثّها للجمهور.

وتتأسس المقاطع المواليّة من القصيدة على إجمال إشاريّ لهذه الحقائق والقيم والمسلمات لبناء الاستدلال.

2-1-القيم les valeurs: من أوَّل القصيدة إلى نهايتها، يمثّل ابن عربي لقيمتين مهمتين هما (العلم والعمل)، وهما المقصدان الباطنيَّان لباقي الوصايا، إذ نراه

يستدل لبلوغ هذه الغاية بوساطة الاعتبار والبحث عن الأسرار في الوصايا ذات المصدر الرّبانيّ:

إنَّ الوَصِيّة حُكْمُ اللهِ فِي الأَزَلِ فَاعْمَلْ بِهَا وَلَا تُهْمِلْ طَرِيقَتَهَا

وتتعلق الوصيّة عند ابن عربي بجزء كبير منها بالعالم الغيبي، المرتبط بالخلق والإيجاد والفهم والإدراك[19]، لكنّها في العموم تتمثّل في حقيقة العلم بالشّيء والعمل بغايته الباطنيّة أو على حد مصطلح طه عبد الرّحمن (الحجة البالغة)[20] وهي العَالِمُ العَامِلُ بِعِلمِهِ، وهذان الأخيران-(العلم بالأوامر والنّواهي مثلا، أو العلم بالتّقوى، ثمَّ البحث عن باطنها ومقاصدها وأسرارها)-يتوقف سيرهما على التّأييد الإلهي والتّجربة التّفاعليّة والرّوحيّة مع الوصايا(ذات المصدر القرآني).

فكان لزاما على المتصوف أن يجتهد بالطّاعات، والارتقاء الرّوحي ليبلغ الكمال العقلي، فتزدوج طلب المعرفة بمضامين الوصيّة وطلب الاشتغال بقيمتها، كحقائق الذّكر أو التّقوى، أو المال أو التّواضع.....ويمكن أن نستأنس بهذا المخطَّط العام:

العلم العمل ← المعرفة الغيبيّة ← (اكتمال العقل)

وعند اكتمال العقل[21]، يكتمل الهدف المنشود والمقصد الشّريف، وهنا نفسّر التّناقض الذي قال به الكثير؛ كيف يلجأ ابن عربي إلى الإشارة والرّمز، والجواب أنَّ القيمة تتميَّز بقمَّة التّفاعل مع الذّكر مثلا، إذ يصبح العامل بها في مرتبة عبوديّة الاختيار ويصير مستشعرا بالذّكر ومتحقّقا به، فيتلبّس بأحوال ومقامات تجعل من الصّعب أن تحتويها العبارة، فلا سبيل إلَّا الإشارة تقرّب ولا تطابق [22].

فالقوة العَمليّة تتوجه إلى إيجاد الصّور، والقوة العلميّة تتضمن المعرفة التي تعمل من خلالها القوة العمليّة[23]، وهذا تفسير روحي عند ابن عربي مرتبط بحقائق الوجود والمعرفة والخلق، فالكلام أمر ونهي وموعظة، وأحيانا قصص وحكم كلُّ هذا علم يتوقف التّحقُّق به دعم قيمة العمل.

لذلك يعتبر الحجاج الذي يستهدف الاعتقاد بما فيها هذه القيم رهانا صعبا إذ يصعب التّسليم بها وإذعان الآخر وقبوله الاقتناع؛ وعليه كان ابن عربي مدركا لهذا الوضع فوضع المستدلَّ له في واجهة خطابه، وعبَّر عن عدم ارتفاع صوته في الجدال، وكأنَّه

كان مستشعرا لفهم الآية **قَالَ تعَـالَى:** ﴿وَٱقۡصِدۡ فِي مَشۡيِكَ وَٱغۡضُضۡ مِن صَوۡتِكَۚ إِنَّ أَنكَرَ ٱلۡأَصۡوَٰتِ لَصَوۡتُ ٱلۡحَمِيرِ ١٩﴾ [24] وهنا قَصدٌ في الحوار والجدال:

ذَكَّرْتُ قَوْمًا بِمَا أَوْصَى الإِلَهُ بِهِ ... وَليسَ إِحْدَاثُ أَمْرٍ فِي الوَصِيّة لِي

فَلَمْ يَكُنْ غَيْرَ مَا قَالُوهُ أَوْ شَرَعُوا ... مِنَ السّلُوكِ بِهِمْ فِي أَقْوَمِ السّــبُلِ

فيجتمع صدق الخبر هنا، ويجتمع معه المصدر الإلهي للوصايا، ليتوج بعد ذلك بالانتهاض للعمل؛ من هنا تنشأ مطابقة القول للفعل ويحقّق العمل الحجاجي مقصده[25].

2-2-الحقائق Les réalités: اتَّسع مفهوم الحقائق في الحجاجيَّات المعاصرة ليشمل تلك الإشكاليات المطروحة والمسائل الغامضة التي تحتاج إلى تأويل.

وقد وضع ابن عربي هذه المنطلقات وصدَّر بها حجاجه إذ "إنَّ طريقة عرض المقدمات تتجاوز مرتبة الشّكل الظّاهر، لتغدو هي الأخرى اختزالا مرمَّزا، لموقف ابن عربي من علامات الكون ومحدثات الوجود، من جهة كونها بوَّابات على السّرّ الحقيقي ومنافذ على المصدر الجوهراني"[26] وهذه المنافذ لا يمكن بحال من الأحوال أن تنفصل عن الاعتقاد المشترك، وهي حكمة القرآن الكريم، والسّنة النّبويّة.

بعدما صدَّر ابن عربي استدلاله على قيمة العلم والعمل، بالإضافة للنموذج الإلهي للوصايا؛ يعرض حقائق أخرى نعدُّها من الهرميَّات والمُسلَّمات التي تنحصر في الكثير من وجوهها على الجمهور الصّوفيّ السّالك، ولنا أن نختصر هذه الحقائق كالتّالي:

2-1-الحقيقة المحمّديّة.[27]

2-2-العروج الرّوحي والكشف.

2-3-توريث المعرفة وتداولها.

تتَّخذ الحقيقة المحمّديّة عند ابن عربي صورة (الإنسان الكامل)؛ أي المعرفة المطلقة التي يبحث عنها المتصوفة، والعروج الرّوحي[28] والكشف هو وسيلة للوصول إلى هذه الغاية، ينصح ابن عربي المتلقي بالأخذ عن مركز هذه المعرفة التي تستند إلى شروط للارتقاء إلى مراتب هذه المعرفة، ليحوز التّجلي الإلهيّ المناسب:

فَــخُـــذْ بِسِرِّكَ عَنْهُ مِنْ مَرَاكِـزِهِ ... عُلُوًّا إِلَى القَمَرِ الأَعْلَى إِلَى زُحَلِ

إلى آخر العروج الرّوحي وهي مرحلة الكشف:

حَتَى تَرَى المَنْظَرَ الأَعْلَى وَلَيْسَ لَهُ سِوَاكَ مَجْلًى فَلَا تَبْرَحْ وَلَاتَزُلِ

وهذا التّدرج الذي يعرضه ابن عربي بوصفه وقائع تجعل" العلاقة بين المريد ومحمّد صلى الله عليه وسلم، قائمة على الجدل المتفاعل، وحركة لايثنيها عن الاتصال بموضوع رغبتها."[29]

لذلك فإنَّ ابن عربي يروم إلى" نحت معالم (الإنسان الكامل) الذي تتوحَّدُ مظانُّه الإدراكيّة حسيّة كانت أم مجرَّدة"[30] ولن يتم ذلك إلاّ برحلة العروج ثمَّ الكشف؛ فينقدح إثر هذه التّجربة نور البصر في القلب، فيحصل الاتّصال وينال المقام.

قد يكون من الصّعب على الجمهور غير الصّوفي التّحقق من هذه الوقائع كما أسلفنا ذلك أنَّ" الاستدلال يقودنا من الأسباب إلى النّتائج"[31] وقد تكون الأسباب عميقة مثلما هو الحال هنا؛ تختزل الزّمن واللحظة، وهذا ما تمتاز به العبارة الصّوفيّة، فما هي صورة البناء التي ترتّب هذه الاستدلالات؟ وما هي الآلة التي تتكفل بغاية العروج والكشف؟

2-3-المواضع والسّلم الحجاجي:(من الشّكل إلى المضمون) Les topiques/Echelles argumentive : لكلّ دليل عبارة عمليّة كما نوَّه طه عبد الرّحمن، ولكلّ إضمار شاهد يقوم مقام الحذف والطّيّ، لكنَّ اللافت هو تدَّرج الخطاب في رحلة هذه القصيدة إذ "كانت البداية تلطيفا وتسبيحا، ثمَّ غدت تخصيصا وتفريدا بعدها راحت ترشيحا ورفدا ثمَّ استقرَّت انكشافا وسرّا وخلودا في عالم أهل الكشف حفظوا القواعد وأدُّوا الأدوار."[32]

فلكلّ مقام يجتازه السّالك إلاّ ويحوز معرفة وتجلّ إلهيّ" إذ إنَّ هذه السّلميّة تحاكي المسار الذي يتابعه السّالك يرتقي ويعرج."[33]

واللافت كذلك أنَّ هذا العنصر يفسّر بوضوح الخاصيّة التّداوليّة والمعرفيّة للغة الطّبيعيّة؛ هنا يضعنا ابن عربي أمام كلّ مقام معرفة معينة يمتلكها الصّوفي فيتحقق أنَّ لكل تجربة مقال يعبّرُ عنه، ويصحُّ من وجوه أخرى أنَّ تجارب النّفس الإنسانيّة قد تختزل الزّمن والمكان.

فعلى حدّ تعبير طه عبد الرّحمن بتسميته الحجة الحيّة بالاعتبار، وصيغته:

لا تقبل قولا حتى تظفر بِحِكْمَتِهِ فَتزْدَادَ عَقْلاً

فقد يعيش الصّوفي أحوالا يصعب التّعبير عنها باللغة فنحتاج إلى دراسة العمليات الذّهنيّة حتى ندرك تلك التّجربة والفهم القائم عليها، لهذا كان من الصّعب أن ندخل الخطاب الصّوفي من وجهة الدّلالة الظّاهرة؛ إذ يتطلب الأمر أن تتكافل المعطيات التّداوليّة والمعرفيّة النّفسيّة لفكّ ذلك الغموض، وعليه سيتجاوز ترتيب الوقائع التّرتيب القائم على بنيّة اللغة المنطقيّة[34] وما تؤسسه من روابط تدرجيّة:

سلَّمُ الارتقاء:

4-النّتيجة (الكشف وبلوغ الغاية)

3-معرفة3(القرب)

2-معرفة2(تجاوز الأفلاك)

1-معرفة1(الحقيقة المحمّديّة)

سلَّمُ الامتثال لكلام الله(الوصايا):

4-النّتيجة (الرّؤيّة الكشفيّة-الخلق والإبداع لكلام الوصايا المتواتر)

3-درجة القرب والحب

2-درجة العلم والعمل

1-العلم بالوصايا من مصدرها

2-4-الآلة الاعتباريّة(القلب): يمثّل القلب سلطان المعرفة الصّوفيّة، ومنزل التّجليات الإلهيّة، وتحقيق العلوم الباطنيّة، والأسرار التي لا تدرك إلا باجتياز مقامات العروج الرّوحي:

-المعرفة متوقفة على المرتبة الكونيّة التي يحوزها العارف:(الأفلاك والسّموات)؛

-العلم والمعرفة متوقف على الكشف: محلُّها القلب؛ إذ الكشف هو التّحقق بباطن الوجود، وباطن الشّريعة، وهو كما قال الطّوسي: "بيان ما يستتر عنه الفهم، فيكشف عنه العبد كأنَّه يراه رأي العين".[35]

وابن عربي لم يغيّب العقل كلَّه:

إِلَى الطّبيعَةِ لِلْنَفْسِ النّزِيهَةِ لِلْعَقْلِ   المُـقَيَّـــدِ بِالأعْـرَاضِ وَالعِلَلِ

فهذا نوع من إرضاء العقل، من وجوه التّجربة وهو" تقريب المسافة"[36] بين المتصوفة وأهل الظّاهر، إذ يمثّل العقل محلاًّ صقيلا من القلب ويسمَّى (النّفس النّاطقة)، وحقيقة العقل عند المتصوفة تتوقف وظيفته في الاستدلال؛ أي الرّبط بين المعطيات التي تأتي من الحواس.

ثانيا: العرض والبسط ومآلات الحجاج:

1-العرض والبسط:

1-1-البناء الاستدلالي العام للوصايا (منطق الحجاج): لا يستطيع العقل أن يستقلَّ بوظيفة واحدة، بل تتجاذب معه مدارك أخرى، تهيئ للإنسان أن يشغّل ذوقه وحسَّه، وخياله، هذه كلها تتلخص في كلمة واحدة هي (الاعتبار والحجة البالغة)[37] كنَّا قد تناولنا طرفا منها في المبحث السّابق؛ ملخصها العلم بالحقائق والعمل بالمقاصد وهذه أعلى مرتبة في الحجاج عند المتصوفة، وعليه جاءت معظم الوصايا محققة هذا المقصد، التّوجه نحو العلم والعمل به، ومراقبة الصّدق، على غرار إستراتيجيّة التّقويم بدل التّنظير، والإنجاز بدل الوصف.

على كلّ فإنَّ الهدف من كل هذا هو بناء (الإنسان الكامل) المتحقق في الحقيقة المحمّديّة" إنَّ قدرة الصّوفي العارف الاتّصال بهذه الحقيقة المحمّديّة في إطارها اللامحدود زمانيًّا ومكانيًّا وذلك من خلال معراجه الصّوفي"[38].

يجرُّنا هذا إلى القول بأنَّ الوصايا تبني أولا الرّوح الإنسانيّة لتصل إلى كمالها فيصحَّ أنَّ ابن عربي يجعل الوصايا لا تأخذ البناء التّرتيبي والاستدلال المنطقي، إذ التّركيز على: المضمون بدل الشّكل، والمقصد بدل الظّاهر.

فإذا استقرينا أنَّ صدر الحجاج قد أعطى بطاقة عامة حول الطّريقة التي سيبلغ بها ابن عربي مقاصده، وعلى المنطلقات الحجاجيّة والأشكال الخطابيّة فإنَّ ما يمكن قوله إجمالا أنَّ الوصايا قد اتَّخذت منطقا خاصا يخدم الرّوح إذ يبنيها، لكن بصورة أقرب إلى الإنجازيّة وبما تتميَّز به آلة البيان؛ وفيما يلي مخطَّط عام يوضح هذا الغرض:

حكمة القرآن	حكمة الحديث	المواعظ والأمثال والحكم	القصص والكرامات	الرّؤى المناميّة
-تخاطب الاعتقاد المشترك -حجة بالغة ودليل قطعي -الصّدق المطلق	-تخاطب الاعتقاد المشترك -حجة بالغة ودليل قطعي -الصّدق المطلق	-تخاطب المدارك -التّرغيب -تأسيس لواقع	-التّحقق بباطن الوجود من الظّاهر	-جزء من وسائل المعرفة الرّوحيّة -الذّوق الصّوفيّ -إلهام

وينطبق عليها قول الأستاذ طه عبد الرّحمن[39]، في أنَّ هذا النّوع من النّماذج تستند إلى منطق خاص في الاستدلال؛ لا يستطيع البرهان الصّوري، والنّظرة الشّكليّة أن يحصّل طبيعته، ويمكن أن نجمل المقاصد التّداوليّة لهذه الأنماط الحجاجيّة بعرض شاهد من الوصايا حتى يتَّضح الحال:

1-1-الحكمة قول شامل لكامل هذه النّماذج الخطابيّة: لا تتحدَّد الحكمة بكونها قولا جامعا؛ أو أنَّها القول الذي قلَّ مبناه وكثر معناه، بل إنَّها تتجاوز هذه التّعريف بأنَّها الحكمة في وضع الشّيء في مكانه، وقصد التّوجيه والتّبليغ وقصد التّغيير، من هنا كانت المواعظ والحكم والأمثال مرتبة بحسب المقامات والأحوال، هذا ما جعل الوصايا لا تأخذ بناء صوريا شكليا ، بل أخذت البناء الرّوحي، والتّوسل بوسائل الإقناع التي يذعن لها الجمهور، ومن أبرز أساليب الإقناع التي تقدّمها لنا الوصايا" وصيّة بعنوان[40] " الطّريق إلى الله" وهي قصة تحكي حوارا بين عارف من المسلمين وراهب في صومعة ويمكن أن نقسم المشاهد كالتّالي:

1-1-1-الحوار بين عارف من المسلمين وراهب في الصّومعة، موضوعه المعاملة مع الله.



1-1-2-أدّلة الرّاهب: المعاملة قاسيّة بسبب (الكدّ للأبدان، صيام النّهار وقيام الليل، خشونة العيش، بعد الطّريق وكثرة الشّكوك والحيرة والخوف من النّاس...).

1-1-3-أدّلة العارف: المعاملة مع الله خير معاملة (ربُّنا أعطانا سلفا كثيرا قبل العمل، ومواهب لا تحصى فنون أنواعها من النّعم والإحسان والإفضال قبل المعاملة فنحن ليلنا ونهارنا في أنواع نعمة وفنون من آلائه...).

1-1-4-تعجُّب الرّاهب: كيف خصصتم بهذه والمعاملة والرّبُّ واحد؟

1-1-5-الإجابة: النّعمة والإفضال فعموم للجميع؛ ولكن خصصنا ب(حسن الإعتقاد، وصحة الرّأي، والإقرار بالحق،...اسمع ما أقوله، وافهم ما تسمع، واعقل ما تفهم: إنَّ الله جلَّ ثناؤه لمَّا خلق الإنسان من طين ولم يكن شيئا مذكورا....(نعمة الإيجاد والإمداد والإحسان)[41]...).

1-1-6-تعجُّب الرّاهب من بيان الوصيّة (جزاك الله خيرا من واعظ ما أبلغه، ومن ذاكر إحسان ما أرفقه، ومن هادي رشد ما أبصره، ومن طبيب رفيق ما أحذقه ومن أخ ناصح ما أشفقه).

يسمَّى هذا النّوع من الاستدلال ب" **التّقسيم والتّجزئة**[42] Division »، ويمكن أن نمثّل لهذا النّوع الذي استعمله العارف لإقناع الرّاهب بالمخطط التّالي:

الأطروحة(المقدّمة)Thése : المعاملة مع الله تعالى

-الحجة1: صحّة الاعتقاد وصدق القول.

-الحجة2: أطوار الخلق، نعم الإيجاد، نعم الإمداد، نعم الإحسان.

-الحجة3: ترغيب في نعيم الآخرة، وزهد في الدّنيا.

النّتيجة Synthèse: تصحيح المفاهيم، وإثبات الاعتقاد الصّحيح بنفي الاعتقاد الخاطئ.

وصحب هذا النّوع من الاستدلال نوعا من التّعاون والمحاورة[43] التي استعملها العارف المسلم، فالإنسان" لا يتواصل لأنَّ كل شيء بالنّسبة إليه محطُّ اختلاف مع الآخر، أو لأنَّ كل شيء جليّ وواضح وإنَّما يتواصل ليجيب عن الأسئلة الغامضة"[44]

فكان العارف مدركا لهذه الهوَّة، وأزال الحيرة عن الرّاهب، وأثبت الاعتقاد الصّحيح وهذا قمَّة التّفاعل وبلوغ المقصد؛ وهذا ما كان يسعى ابن عربي لبيانه في المقدمة:

فَهَدْيُ أَحْمَد عَيْنُ الدّينِ أَجْمِـــعِهِ وَمِلَّةُ المُصْطَفَى مِنْ أنْوَرِ المِلَلِ

لَمْ تَطْمِسِ العَـيْنَ بَلْ أَعْطَتْهُ قُوَّتَهَا حَتَّى يُقِيمَ الذينَ فِيهِ مِنَ المِيَلِ

وهنا نجد في حوار القصة تدخل ذات ابن عربي بشكل ضمني، وذلك واضح في مقصد ذكر هذه الوصيّة.

2-مبدأ الاعتبار والبصر عند ابن عربي:

2-1-الاعتبار: الجزء الثّاني من الوصايا بمثابة البيان والتّفصيل للقيم والحقائق التي خلصنا منها في المقدمة الإجماليّة، إذ العلم مرتبط بالعمل، والمعرفة العلميّة مرتبطة بتأييد الله، والتّجربة الرّوحيّة، والتّحقق من ظاهر الأشياء بالنّفوذ من ظاهرها إلى باطنها، وهي القيمة من المواعظ والحكم، يقول ابن عربي[45]:" **وعليك بالحياء فإنَّ الله حييٌ والحياء من الإيمان، والحياء كلُّه خير...والحياء معناه التّرك قال الله تعالى:" إنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي" يقول إنَّ الله لا يترك" أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَا بَعُوضَةً فَمَا فَوْقَهَا" في الصّغر لقول من ضلَّ بهذا المثل من المشركين الذين تكلموا فيه فإنَّ الله تعالى قال(يضلُّ به)أي بهذا المثل" كَثِيرًا وَيَهْدِي بِهِ كَثِيرًا وَمَا يُضِلُّ بِهِ إِلَّا الْفَاسِقِينَ "[46]... والحيرة ضلالة...وذلك لجهلهم بالأمور فإنَّه فإنَّ لا فرق بين أعظم المخلوقات–وهو العرش المحيط– وبين الذّرة في الخلق والبعوضة وإخراجها من العدم...**"

يعدُّ المثل بنيّة مؤسسة للواقع، إذ الاستدلال بوساطة المثل يقوم على" استحضار الأشياء المحسوسة، التي يستطيع الجمهور إدراكها في ذاتها، فيكون ذلك سبيلا لإدراكه في ذاته من أمور غيبيّة"[47] وهذا الفهم بالاعتبار قد خلص إليه ابن عربي:

2-1-1-لا فرق بين العرش المحيط أعظم المخلوقات(العرش المحيط)ن وبين أصغر مخلوقات الله(البعوضة).

2-1-2-البعوضة أعظم في الدّلالة على قدرة خالقها من الفيل في صورته.

2-1-3-الحكمة في خلق البعوضة أتمُّ وأنفذ.

2-1-4-تفطَّن ابن عربي للقسم الضّمني من الصّورة[48] الذي يضربه المثل القرآني، فتوجَّه ابن عربي بتدبره ونظره لهذا المثل، طالبا من المتلقي أن يزن الحقائق بالحكمة خاصة قوة التّمثيل ويوجه نظره إلى أبسط المخلوقات في قدرة الله تعالى، وقد يرد كثيرا هذا الاعتبار في القرآن لتوجيه زوايا الرّؤيّة"إمّا أن تتماثل أو تتباين، وهي في تماثلها أو تباينها، إمّا أن توجد على مستوى واحد، أو على مستويين اثنيين، وإن وجدت على مستويين اتّجهت اتّجاهات ثلاثة: إمّا من الأعلى إلى الأدنى، أو من الأدنى إلى الأعلى أو من المساوي إلى المساوي".[49]

وقد كان الاعتبار عند أهل التّصوف وأهل النّظر، يقوم على أساس الاستشعار وبلوغ المقاصد من هذه الأمثال والظّواهر، وربطها بالله تعالى، وهو التّوجه الأول "العلم بالموجودات إلى العلم بمُوجدها،ثمَّ من العلم بالمُوجد إلى العلم بالموجودات..."[50]، فهذا الاعتبار يخاطب العقل كذلك فكيف يجهل المشركون قدرة الله في هذه البعوضة التي أخرجت من العدم.

فإنَّ لفت القرآن لمثل هذا الاعتبار، هو تعظيم للخالق" ولهذا لم يصف الله نفسه بالحياء في ذلك لما فيها من الدّلالة على التّعظيم".

سمَّى الجاحظ وابن وهب هذا المصطلح بالبيان[51]، وبيَّن له وظيفتين: وظيفة معرفيّة(الاعتبار أو النّصبة)، والأخرى إقناعيّة، فالكون إن لم يجبك حوارا، أجابك اعتبارا.

وابن عربي في هذا الاعتبار، أو المتصوفة بشكل عام" باعتبارهم قرَّاء للنَّص القرآني حين أقبلوا على فهمه كانت تجربتهم هي التي حدَّدت المسلمة والمقصد السّابق على الفهم، وهم بذلك يقوّضون حاسَّة الأثر والمأثور التي كان يسعى المسلمون في كلّ منحى من مناحي تفاعلهم إلى تثبيتها بإحالة المعنى إلى مصدر موثوق..."[52].

ممَّا جاء في تفسير هذه الاية:" **وقال أبو جعفر الرّازي عن الرّبيع بن أنس في هذه الاية: هذا مثل ضربه الله للدنيا؛ إذ البعوضة تحيا ما جاعت، فاذا سمنت ماتت. وكذلك مثل هؤلاء القوم الذين ضرب الله لهم هذا المثل في القرآن، إذا امتلأوا من الدّنيا ريًّا أخذهم الله تعالى عند ذلك...**"[53]

يبدو الفرق واضحا من فهم ابن عربي، وفهم التّفسير بالمأثور؛ فالمتصوف عند تلقي الخطاب القرآني يترجم الأحوال والمعارف التي ينطق بها، فهو متوجه دوما إلى الله، ومشتغل به وهذا عين الفهم.

2-2-الاعتبار والسّلوك وهدف المتصوفة: من مراعاة الشّكل إلى المقصد أو العمل: لمَّا بيَّن ابن عربي هذا المثل ربطه بالسّلوك وهو الحياء، ولمَّا كان المثل مشعرا بالسّلوك الأخلاقي " فإنَّه يصرف عن المعنى الأخلاقي المنقول إطار المفهوم النّظري لينزله منزلة الدّليل للسلوك الواقعي".[54]

وهذا السّلوك مرتبط بالإنسان في كافة حركاته وسكناته "**ومواطن الحياء التي في الإنسان كثيرة فإنَّ الحياء صفة يسري نفعها بمن قامت به في أكثر الأشياء ولهذا قال(الحياء خيرٌ كلُّه)...**"[55]

وهذه إستراتيجيّة في الإجمال والتّفصيل: فالحياء صفة من الله،[56] والحياء من الإيمان، والحياء هو التّرك، والحياء كلّه خير، فالله تعالى هو المقصد ومتى استحى المرء من الله انعكس أثره على سائر شؤونه.

ولنا أن نلخّص في هذا المخطط ما ذكرناه[57]:

التّفسير بالمأثور	التّفسير بالاعتبار والبصر
-اعتماد السّند(تقنيّة العنعنة).	-تفسير بحقائق الخلق(الذّرة العدم).
-اعتماد النّقل(الرّواة).	-تفسير بالقرآن: الحيرة(الضّلالة).
-اعتماد الرّواية.	-ربط المثل بسلوك الحياء.
-ربط المثل بالواقع.	-توجيه نحو الغاية (الله).

ثالثًا: المآلات ونتائج الحجاج في الوصايا: بات من الواضح بعد عرض المنطق الذي تتأسَّس عليه الوصايا في الاستدلال، ألا وهو "**الحجة البالغة**"، إذ في مجملها تنهض للدليل والعمل والسّلوك والاعتبار، وحكمة هذه الوصيّة قائمة على استجلاب أسرار الأشياء بأشرف العلوم، وهي هنا عند ابن عربي لا تقف على بلوغها من مصدر



عقلي وفقط، بل تتجاوزه إلى المعرفة الصّوفيّة والتّجربة الرّوحيّة، القائمة على الكشف والعروج الرّوحي:

إلى الطّبعة للنفس التّزيهة للعقل المقيَّد بالأعراض والعلل

1-الإنشاء والمجاوزة (مبادئ التّغيير والبناء المعرفي): إنَّ غاية الإنشاء والمجاوزة" منتهيان بتبديل المكونات التي تبني النّشاط الإنساني وتحكم تصوراته للعالم والأشياء".[58] ونحن لا نسلّم بهذا الرّأي، إذا أخذنا تأصيل الحركة الصّوفيّة نجدها متأصلة في الإسلام، فضلا عن الجدال الواسع في توجهاتها وحركاتها وقد وضَّح ابن عربي العلوم[59] وأقسامها كما يلي:

-علم العقل: علم يحصل بنظر في دليل، ومنه صحيح ومنه فاسد؛

-علم الأحوال: علم سببه الذّوق والوجدان؛

-علم الأسرار: العلم فوق طور العقل، وهو نفث روح القدس في الرّوع.

وعلى كل فإنَّ غاية ومقصد الإنشاء والمجاوزة هو محاولة نحت معالم (الإنسان الكامل)، الذي يحتاج العلوم كلها" يحتاج في إدراكها لا إلى النّظر وحده، ولا إلى العمل وحده، وإنَّما إليهما معا بالاستعانة بالتّجربة أي النّظر العملي الحي."[60]

يبيّن ابن عربي علائم التّقوى والاستدلال بها لكشف الأسرار وراء هذه الحقيقة في قوله تعالى﴿ وَيَرۡزُقۡهُ مِنۡ حَيۡثُ لَا يَحۡتَسِبُۚ وَمَن يَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِ فَهُوَ حَسۡبُهُۥٓۚ إِنَّ ٱللَّهَ بَٰلِغُ أَمۡرِهِۦۚ قَدۡ جَعَلَ ٱللَّهُ لِكُلِّ شَيۡءٖ قَدۡرٗا ﴿٣﴾ ﴾[61].إذ يمكن أن نقسم الأدلة على مراحل هي:

1-1-الأدلة المشتركة: يقول ابن عربي في طريق السّؤال والإجابة وكأنَّه يجسّد حوارا افتراضيا بينه وبين من يزعم أنَّ التّحقق الصّوفي تواكل، وأنَّ السّعي محال : "... **ولا يقول: إنَّ الله أمرني بالسّعي على العيال، وأوجب عليّ النّفقة عليهم فلا بدّ من الكدّ في الأسباب التي جرت العادة أن يرزقهم الله عندها، فهذا لا يناقض ما قلناه، فنحن إنّما نهيناك عن الاعتماد عليها بقلبك، والسّكون عندها، ما قلنا لك: لا تعمل بها...**"[62]

1-2-الأدلة الخاصة (الرّؤيا والذّوق الرّوحاني والمعرفة الصّوفيّة): الرّؤيا في الخطاب الصّوفي، تمثل الإمداد الرّباني للمعرفة، والمتصوفة إنّما كان نموذجهم

الأول هو القرآن الكريم، والرّؤيا في القرآن تهييء للطاقة التّأويليّة؛ ذلك" أنَّ النّفس الإنسانيّة عامة هي جزء من العالم الرّوحاني في التّصور العام للوجود، لذلك فان كل البشر قادرون على الإلمام بلمحة من هذا العالم من خلال تجربة الرّؤيا...".[63]

وتكون صادقة حين يتجرد الإنسان من سطوة المادة ومسبباتها، حينها تتصل بالكشف والإلهام عند الصّوفي؛ فهي من وجه التّفكر والتّحقق بالشّيء يقول ابن عربي "**ولقد نمت عند تقييدي هذا الوجه، ثمَّ رجعت إلى نفسي وأنا أنشد بيتين لم أكن أعرفهما قبل ذلك، وهما:**

لا تعتمد إلَّا على الله   فكلُّ أمـــر بيد الله

وهذه الأسباب حجَّابه   فلا تكن ألَّا مع الله

فانظر في نفسك: فإن وجدت أنَّ القلب سكن إليها فاتهم إيمانك واعلم أنَّك لست ذلك الرّجل، وإن وجدت قلبك ساكنا مع الله واستوى عندك حالة فقد السّبب المعين وحالة وجوده فاعلم أنَّك ذلك الرّجل الذي آمن ولم يشرك بالله شيئا، وأنَّك من القليل فإن رزقك من حيث لا تحتسب فذلك بشرى من الله أنَّك من المتقين."[64]

وهذا السّؤال الذي[65] اختزل إشكاليّة واسعة ومهمة بين أصحاب التّحقق وهم المتصوفة، وأصحاب الرّسوم وهم أهل الظّاهر؛ الحجَّة التي استعملها المتصوفة ومنهم ابن عربي ناشئة عما يجده المتحقق في أحواله عند تدبره القرآن، فكان البيان [66]هو تعبير عما في الذّهن والنّفس وهو الدّليل المضمر.

1-3-التّدبر والبصر(الاستنباط القرآني): هذا الجزء من فهم ابن عربي يحيل إلى قمة تفاعل وعمل مدركات الصّوفي العقليّة والقلبيّة مع القرآن الكريم، وهذا التّفاعل يسري بحسب الأحوال والمقاصد، وليست مجرد مصطلحات تعجًّ بها كتب التّصوف بل هي استشعار للمعاني القرآنيّة "**فاعلم ذلك فإنَّه معنى دقيق لا يشعر به إلاّ أهل المراقبة الإلهيّة الذين يراقبون بواطنهم وقلوبهم، فإنَّ الوقاية ليست إلاّ مع الله تمنع العبد من أن يصل إلى الأسباب المعتادة بحكم الاعتماد عليها لاعتماده على الله عزَّ وجلَّ وهذا معنى قوله(يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا) فهذا مخرج التّقوى في هذه الاية وهي وصيّة الله عبده**



وإعلامه بما هو الأمر عليه"[67]، سرى هذا الحوار الحجاجي محققا الشّروط الموفيّة التي يبلغها ابن عربي للجمهور، وهي العلم والعمل [68]والتّجربة الرّوحيّة:

1-3-1-نموذج التّقوى: هو جعل الله وقاية من الأسباب.

1-3-2-التّفاعل مع النّص القرآني: يحدث بالتّجربة الرّوحيّة، وهي التّحقق والشّعور (عمل قلبي)، والإمداد الرّباني في الرّؤيا.

1-3-3-التّأويل لا يتوقف على العلم أو مجرد النّظر في النّص، بل يتطلب فهما استنباطيا تشتغل معه كافة المدركات، وهذا مأتاه قوله تعالى:" وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ "[69]، ويفهم من هذا القول أنَّ الإنسان يتوفَّر" على عمليات استدلاليّة معقَّدة لا يستطيع المنطق التّقليدي توضيحها فهي قادرة على الاستنتاج دون حجَّة أو دليل، وقادرة على خلق مشابهات ذاتيّة بل قادرة على الاستدلال دون معارف"[70].

والمتصوفة قد أدركوا هذه الواردات القلبيّة والاستبصارات الذّوقيّة، ففهموا الحكمة مباشرة، وهي أنَّ هذه المدارك كلُّها من الله تعالى، ومن غير الصّواب، أن نشغّل العقل دون الذّوق؛ولا البصر دون الخيال وهذا مسلكه أعمق في استنباطهم للقرآن الكريم؛ إذ يتطلّب الأمر دراسة وافيّة عميقة للمعرفة الذّهنيّة عندهم.

2-مبادئ التّعليم في ضوء الوصيّة الصّوفيّة:

2-1-التّكرار: (آليّة مقصديّة): إنَّ النّاظر لوصايا ابن عربي لظافر بعدَّة مؤشرات شكليّة، تتمثل في إستراتيجيّة التّكرار، أمّا الباحث عن هذا النّموذج الإقناعي والاستدلالي، فإنَّه لا يقف عند حدود هذا النّظر؛ إنَّ القول بأنَّ الخطاب الصّوفي مستمدٌّ من الطّريقة القرآنيّة، يجعل ذلك الأمر محفوفا بهذه النّظرة، التي أعلن عنها ابن عربي في المقدمة الشّعريّة:

ذَكَّرْتُ قَوْمًا بِمَا أَوْصَى الإِلَهُ بِهِ   وَلَيْسَ إِحْدَاثُ أَمْرٍ فِي الوَصِيّة لِي

الآليّة الاستدلاليّة هنا، تعمل بوصفها نهجا يحقق التّرغيب والتّرهيب، ومحققا للعمل والاختصار والتّنوع، وهي المقصد المهم من الوصيّة.

فالمتكلم" عندما يطالب غيره بمشاركته اعتقاداته، فإنَّ مطالبته لا تكتسي صيغة الإكراه، ولا تدرج على منهج القمع، وإنَّما تتبع تحصيل غرضها سبلا استدلاليّة متنوّعة

تجر الغير جرا إلى الاقتناع برأي المحاور وقد تزدوج أساليب الإقناع بأساليب الإمتاع فتكون إذ ذاك، أقدر على التّأثير في اعتقاد المخاطب، وتوجيه سلوكه لما يهبها هذا الإمتاع قوة في استحضار الأشياء، ونفوذ في إشهادها للمخاطب، كأنّه يراها رأي العين".[71]

2-2-المقصد والسّلطة التّعليميّة: وهذه الوصايا المتنوعة المذكورة تصدر من سلطة معروفه وهي هنا ابن عربي، فالقول بالتّرغيب أو التّرهيب، مرتبط أيضا بالجهة المخولة وهذا بالضّبط ما نسعى لإلقاء الضّوء عليه، فأول عنوان يتراءى أمامنا هو(وصيّة حكميّة ينتفع بها المريد السّالك والواصل والواقف عليها إن شاء الله)، إذ هي سلطة تابعة للسلطة الإلهيّة، وما المقام هنا إلا مقام التّوجيه والتّعليم، صحَّ معها التّأسي بالوحي القرآني والحديث النّبوي الشّريف، و قد بيّننا طرفا من هذا العنصر في المباحث السّابقة.

يقول الزّركشي:" ...وعلى ذلك يحتمل ما ورد من تكرار المواعظ، والوعد والوعيد لأنَّ الإنسان مجبول من الطّبائع وكلُّها داعيّة إلى الشّهوات ولا يقمع ذلك إلا تكرار المواعظ والقارع"[72].

لكنَّ ابن عربي لا يأخذ بهذا التّكرار إلَّا بعد أن يحرّك كل المدارك لدى الإنسان فيبدأ ببنائها الرّوحيّ، والعروج والارتقاء، فإذا جاء الفهم جاء التّجديد والخلق:

إنَّا إنَـــاثٌ لِمَا فِيـــنَا نولِّـــدُهُ فَـلْـنَحْمَدِ اللهَ مَا فِي الكَوْنِ مِنْ رَجُـلِ

إنَّ الرّجـَالَ الذيــنَ الـعُــــرْفُ عَيَّنَهُمْ هُمْ الإنَاثُ وَهُمْ سُؤْلِي وَهُمْ أَمَلِي

فالتّعليم يأتي من سلطة مخولة تابعة لسلطة عليا هي الله، فصحَّ أنَّ هذا المقصد جليل، وصحَّ معه اتّباع سبيل الحق تعالى وهو الصّدق المطلق، فقد قال الله تعالى:

﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ ١٢٥ ﴾[73]



والحكمة ليس بمفهومها المعروف ما قلَّ مبناه ودلَّ معناه، وإنَّما هو التّوجيه إلى الهدف؛ وكأنَّ المتصوفة ومن بعدهم ابن عربي قد أدركوا هذه الحكمة، فاشتغلوا بمصير الإنسان وهو المآل الحقيقي في الأخير إلى الله تعالى؛ وأدركوا معه أن يرتبط قولهم بالعمل والإنجاز، ولا يحيد ذلك عن سنَّة التّطور.

نعيد التّذكير أنَّ هذه الحكم والمواعظ والوصايا، هي نهج قرآني، لبناء الرّوح والارتقاء بها إلى ربّها، هذا الارتقاء الذي لا يسع فرعون أن يناله بأسباب المادة والإشراك بالله بل وسع الأنبياء عليهم السّلام وهم المجتبون أن ينالوه.

وفيما يلي مخطط عام لمنطق الاستدلال والحجاج في وصايا ابن عربي:

1.صدر الحجاج:	←	2.البسط والعرض:	←	3.النّتائج والمآلات:
1-الشّعر: ميزان الكلام وموطن الحجاج الحواري الحسن. 2-القيم. 3-الحقائق. 4-آلة الاستدلال		1-البناء الاستدلالي العام للوصايا. 2-مبدأ الاعتبار والبصر عند ابن عربي. 3-الاعتبار		1-الإنسان الكامل. 2-الإنشاء والمجاوزة. 3-الوصيّة نموذج تعليمي وتوريث صوفيّ.

هوامش البحث:

[1]– الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل(بحث في الأشكال والاستراتيجيات)، علي شبعان، دار الكتاب الجديد المتحدة، طرابلس–الجماهيريّة العظمى، ط1، 2010، ص362.

[2]– ينظر: الميزان واللسان، طه عبد الرّحمن، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء–بيروت ط1، 1998ص227، ويقسّم الباحث طه عبد الرّحمن الحجاج إلى ثلاثة أقسام: 1–البرهان: يستند إلى التّرتيب الصّوري للأدلة، ونتائجه يقينيّة، 2–الحجاج: يستند إلى القصد، ويتميز به الخطاب الطّبيعي، 3–الاستدلال المجازي: وفيه يستدل بظاهر العبارة للوصول إلى باطنها وهذا الأخير هو ما تمتاز به العبارة الصّوفيّة في الاستدلال، إذ الأول ينصرف على العبارة العلميّة، أما الثّاني فينصرف إلى القول الطّبيعي والوضوح اللفظي، أما الأخير فيؤسس للاستدلال بالعبارة للوصول إلى المقاصد.

[3]–التّداوليّة والحجاج (مداخل ونصوص)، صابر حباشة، صفحات للنشر، ط1، 2008 ص18.

[4]– منزلة العواطف في نظريات الحجاج، حاتم عبيد، مقال من مجلة عالم الفكر، المجلد 40 العدد 2، أكتوبر–ديسمبر، 2011ص253. ص245.

[5]– ينظر حول هذه الفكرة: تحليل الخطاب الصّوفي في ضوء المناهج النّقديّة المعاصرة، آمنة بلعلى، دارالأمل، مدوحة–الجزائر، 2009.

ص272–276.

[6]– فلسفة التّأويل(دراسة في تأويل القرآن عند محي الدّين ابن عربي)، نصر حامد أبو زيد ط1، 1983، ص76.



[7]-الوصيّة رقم 1، من كتاب الوصايا، ابن عربي، تقديم لجنة التّأليف والنّشر، دار الإيمان دمشق – سوريا، ط2، 1988ص13.

[8]- منزلة العواطف في نظريات الحجاج، حاتم عبيد، 2011ص253. يعدّ استدعاء العاطفة في النّظريات الحديثة للحجاج من أساليب المغالطّة paralogisme والتّضليل وقضاء المصالح، وإذعان الجمهور، للوقوف على هذه الفكرة ينظر ص251 وما بعدها.

[9]- القصديّة التّخاطبيّة في وصايا ابن عربي، آمنة بلعلى، مقال، قسم الأدب العربي، جامعة مولود معمري، ص7.

[10]- ينظر: بحوث حول كتب ومفاهيم الشّيخ الأكبر محي الدّين بن عربي، عبد الباقي مفتاح دار الكتب العلميّة، بيروت–لبنان، ط1، 2011، ص43.

[11]-ينظر : العمل الدّيني وتجديد العقل، طه عبد الرّحمن، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء–المغرب، ط2، 1997ص121–128، والعمل مرتبط بالنّظر في هذه الوصايا ومرتبط بالتّجربة الرّوحيّة دليل التّفاعل والاستنباط المحرك لكوامن إدراك الإنسان بما فيها وجدانه و تحقيق اطمئنانه.

[12]-يراجع تفاصيل هذه المسألة: اللسان والميزان، ص151–152.

[13]-الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل، ص353.

[14]- ينظر: فتح الباري(بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمّد بن اماعيل البخاري)، ابن حجر العسقلاني، تحقيق هاني الحاج، المكتبة التّوفيقيّة، مصر–القاهرة، ج1، ط2، 2012 ص167،والحديث في صحيح مسلم(36، 37)،وفي سنن أبي داود(4139)، وفي سنن ابن ماجه(4076، 63)، وورد في عدة مصنفات لا يسع المقام لذكرها، تتحدَّد الرّؤيّة بحسب المقامات والأحوال، وهذا المنطق أخذ به المتصوفة؛ فصار الخيال والإمكان السّبيل لتحقيق هذا المقصد.

[15]-الفتوحات المكيّة، ابن عربي، تحقيق أحمد شمس الدّين، دار الكتب العلميّة، بيروت – لبنان، دط، دت ج2، ص312. للوقوف على هذه الآليّة في التّراث العربي ينظر: الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل(مرجع سابق).

[16]-الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل، ص375.

[17]- عندما نتواصل نغيّر(مقاربة تداوليّة معرفيّة لآليات التّواصل والحجاج)، عبد السّلام عشير افريقيا الشّرق، الدّار البيضاء–المغرب،2004 ، ص131.

[18]– للوقوف على فائدة الشّرح لهذا العنصر ينظر: فلسفة التّأويل، ص53.

[19]– يقول ابن عربي لولا الكلام لكنَّا في عدم، ينظر: الأفق التّداولي(نظريّة المعنى والسّياق في الممارسة التّراثيّة)، إدريس مقبول،عالم الكتب الحديث، إربد–الأردن، 2011. ص131-140، فالإنشاء خَلْقٌ(كُنْ).

[20]–اللسان والميزان، ص229–232.

[21]–يشير طه عبد الرّحمن في كتابه العمل الدّيني وتجديد العقل إلى قول مأثور" العقل الكامل من عقل عن ربّه أمره ونهيه".

[22]–ينظر: الميزان واللسان، ص230–235.

[23]–ينظر: فلسفة التّأويل، ص107، والفتوحات المكيّة، ج1، ص140، والصّور على صنفين: ظاهرة حسيّة كالأجرام والأكوان، ومعنويّة باطنة كالمعارف والعلوم والإرادات.

[24]– سورة لقمان، الاية19.

[25]– للوقوف على هذه الفائدة ينظر: اللسان والميزان، ص237.

[26]–الحجاج والحقيقة وآفاق التّاويل، ص381.

[27]–الحقيقة المحمّديّة أو الإنسان الكامل أو العقل الأول هي مترادفات عند ابن عربي، "فأوَّل ما أنشأ في ذلك قال: لله نذير يعلّمهم أنَّه البشير، أراد بالنّذير والبشير الحقيقة المحمّديّة الكليّة...." ينظر: شرح مشكلات الفتوحات المكيّة، ابن عربي والجيلي، يوسف زيدان، دار الأمير، القاهرة–مصر، ط1، 1994، ص73.

[28] –يتميز العروج الرّوحي عند المتصوفة عن العروج النّبوي، في كون الثّاني عروج حقيقي(إسراء الجسم واختراق الأفلاك حسا)، أما الأول فعروجه روحي معنى لا حسًّا، لأنَّ معارج الأولياء معارج أرواح ورؤيّة بصيرة، ينظر: فلسفة التّأويل، ص206، وينظر: الفتوحات المكيّة، ج3، ص343.

[29]–الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل، ص380.

[30]–الحجاج والحقيقة، ص356، وقد خصّ الله آدم ب: القوة المصوّرة والمفكرة والعاقلة" حتى تصل إلى المنافع المعنويّة والحسيّة" ينظر: الأفق التّداولي، ص137، وينظر: الفتوحات المكيّة، ج1، ص191–192.

[31]– عندما نتواصل نغيّر، عبد السّلام عشير، ص154.



[32]–الحقيقة والحجاج، ص384، وينظر : الرّسالة القشيريّة، للقشيري، تحقيق عبد الحليم محمود، ومحمّد بن الشّريف، مؤسسة دار الشّعب، القاهرة، دط، 1989،ص89–350.

[33]–المرجع السّابق، ص383، وللوقوف على الفائدة التّداوليّة للسلم الحجاجي ينظر: مفهوم الموضع وتطبيقاته في الحجاجيات اللسانيّة لأنسكونبروديكرو، رشيد الرّاضي، مقال من مجلة عالم الفكر، المجلد 40، العدد 2، أكتوبر–ديسمبر، 2011، ص103–108، وينظر المجلة نفسها والعدد نفسه: الاستدلال الحجاجي التّداولي وآليات اشتغاله، رضوان الرّقبي، ص67–110.

[34]– ينظر أهم نظريات الحجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، حمادي صمود كليّة الآداب–منوبة، المطبعة الرّسميّة للجمهوريّة التّونسيّة، دت، ص232–233، وينظر: اللسان والميزان، ص276.

[35]–اللمع، الطّوسي، ص249. نقلا عن آليات التّواصل عند ابن عربي، لصالح بوترعة (رسالة ماجستير)، نوقشت بتاريخ 2008–2009، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، ص80 وينظر المرجع نفسه بطبعة أخرى، تحقيق عبد الحليم محمود وطه عبد الباقي، دار الكتاب الحديث، مصر، 1960، عن مراتب الكشف واليقين ص102

[36]–عندما نتواصل نغيّر، عبد السّلام عشير، ص127، وص204.

[37]– اللسان والميزان، ص 232، وينظر: تجديد المنهج، ص56.

[38]–فلسفة التّأويل، ص233.

[39]– انطلقنا من الحكم الذي قال به طه عبد الرّحمن في دعوى اعتبار الأدبيات (مواعظ وحكم وأمثال وغيرها، أنَّها لا تنبني على الاستدلال المنطقي لأنَّها مستقلة)، فبررناه في الوصايا وحصلنا على نتائج مهمة، ينظر: تجديد المنهج في تقويم التّراث، طه عبد الرّحمن، المركز الثّقافي العربي، الدّار البيضاء–المغرب، ط 4، 2012، ص398–400.

[40]–الوصيّة رقم 90، من كتاب الوصايا ص 208.

[41]– الوصيّة تتألف من أنواع من الفنون البلاغيّة، وتحوي من أسرار الخلق ونعم العلم والملك والنّعيم ما لا يسع هذه الورقة بسطه، واكتفينا بذكر ما هو عام وما يخدم الفكرة.

[42]– التّجزئة هي ذكر أجزاء الموضوع المراد بيانه ثم تفصيله ثمَّ الحكم عليه بالنّفي أو الإثبات بإبراز جوانب الصّحّة فيه ونصب الحجة على فساده إن وجد، ينظر: المتلقي في الخطاب القرآني، حكيمة بوقرومة، دار المنتهى،الجزائر، ط1، 2015 ص 270–281، وينظر الجدل

القرآن الكريم، ص181، نقلا عن المرجع السّابق، وينظر أيضا: أهم نظريات الحجاج من أرسطو إلى اليوم، ص331.

[43]– سمّاها طه عبد الرّحمن بنموذج الحجَّة الاتصاليّة، وفيها يزدوج السّياق والتّقاصد.

[44]– عندما نتواصل نغيّر، ص179.

[45] –الوصيّة رقم 41، من كتاب الوصايا، ص84–83،الحديث في صحيح البخاري–الإيمان"24"، وصحيح مسلم–الإيمان"36"، وسنن التّرمذي–الإيمان"2615"، وسنن النّسائي–الإيمان وشرائعه"5033"، وسنن أبي داود–الأدب"4795"، ومسند أحمد–"2/147"، ينظر: موقع جامع السّنة وشروحها؛ 2017/05/25.

[46]–سورة البقرة، الاية 26.

[47]–حجاج التّمثيل في القرآن الكريم(الاعتبار–التّحول–التّقابل)،عبد الرّحيم وهابي، مقال من مجلة التّداوليات وتحليل الخطاب، عدد 4،ربيع 2014، ص86–87.

[48]–ينظر الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبيّة، عبد الله صولة، دار الفارابي، بيروت–لبنان، ط1، 2001، ص450 وما بعدها.

[49]–اللسان والميزان، ص290.

[50]– العمل الدّيني وتجديد العقل، ص157.

[51]–هذا المفهوم طبَّقه الجاحظ في كتابه الحيوان، والمفهوم المعرفي للبيان هو النّظر والتّأمل في الكون وأسراه وغرائبه، ينظر: البلاغة العربيّة(أصولها وامتداداته)،محمّد العمري، أفريقيا الشّرق، بيروت–لبنان، دط، دت، ص195.

[52]–تحليل الخطاب الصّوفي في ضوء المناهج النّقديّة المعاصرة، ص291.

[53]– تفسير القرآن العظيم، للحافظ ابن كثير، دار الحديث، القاهرة–مصر، 2011، ص84.

[54]–تجديد المنهج في تقويم التّراث، ص398، وينظر المرجع نفسه، عن الاعتبار العرفاني ص 56.

[55]–الوصيّة رقم 41، من كتاب الوصايا، ص84.

[56]–أدب الدّنيا والدّين، الماوردي، تحقيق طه الشّيخ، المكتبة التّوفيقيّة، القاهرة–مصر، 2010 ص337.

[57]–استوحينا مضمون هذه الفكرة من مرجع سابق الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل، ص410.

[58]–الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل، ص366.

---

[59]-ينظر الفتوحات المكيّة، ج1، ص164-169.

[60]-تحليل الخطاب الصّوفي في ضوء المناهج النّقديّة المعاصرة، ص286.

[61]-سورة الطّلاق، الاية 3.

[62]-الوصيّة رقم 18، من كتاب الوصايا، ص53-54.

[63]-المتلقي في الخطاب القرآني، ص99-100.

[64]-الوصايا، ص 53.

[65]-عندما نتواصل نغير، ص221.

[66]- ينظر : تجديد المنهج في تقويم التّراث،الباب الأول، ص23-73.

[67]-الوصايا، ص 54.

[68]-ينظر: العمل الدّيني وتجديد العقل، ص156، وينظر: تحليل الخطاب الصّوفي في ضوء المناهج النّقديّة المعاصرة، ص291.

[69]-سورة البقرة، الاية 282.

[70]- عندما نتواصل نغيّر، ص109-110.

[71]-في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، طه عبد الرّحمن، المركز الثّقافي العربي، ط2 2000، ص 38.

[72]-البرهان في علوم القرآن، الزّركشي، تحقيق محمّد أبو الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت- لبنان، ج3، 9،1391.

[73]-سورة النّحل، الاية 125.

البُعد المعرفيّ للمُضمر الحداثيّ في غزليّات البارودي

the cognitive dimension of modernist implicit in Barudi's love poetry

د. موسى عالم[‡]

تاريخ الاستلام: 2020.10.23 تاريخ القبــول: 2021.01.27

الملخّص: تُحاول هذه الدّراسة الإمساكَ بالدلالة العميقة للمعرفة الغزليّة في شعرِ مَحمود سامي البارودي قصد اكتشاف الكيفيّة التي كان يتصوّر بها فعل البعث والإحياء. فالغزلُ غرضٌ شعريٌّ قديمٌ، طالما كان خزّانًا لمعرفةٍ انتَظَمَ عَبرَها جانبٌ كبيرٌ من حياة الإنسان العربيّ القديم. لذا فإنّ أيّةَ مُحاولة لإحياء الغَزَل تقتضي وضع المعرفة المتصلة به موضع مُساءلة واختبار، لألاّ يصبح فعل الإحياء مجرّد ترديد لأشكال لا تستجيب لانشغالات العَصر ولأسئلة القصيدة الحديثة. لقد حملت قصيدة (عرَفَ الهَوَى) لمسات حداثة تشيع من وراء كثير من مظاهر التقليد، حيث بيّنت الدراسة حضورا فاعِلاً لذات الشاعر وهو مدفوع برغبة البحث والاستقصاء. واتّخذت الحداثة لديه مسارات خفيّة يحدوها التفكير فيما هو مسكوت عنه، وما لم يُفكَّر فيه. كانت قصيدة (عرف الهوى) مَخاضَ بَحث عَسير مرّت به ذات الشّاعر المتطلّعة إلى الخلاص من رِبقة الحاضر العربيّ المتردّي، فلم يمنع الشكلُ الشّعريُّ القديمُ الشّاعرَ من أن يكون حاملاً لرسالةٍ حداثيّةٍ في ثوبٍ بلاغيٍّ قديم.

كلمات مفتاحيّة: الدلالة؛ القصيدة؛ الغزل؛ الإحياء.

[‡] جامعة عبد الرحمان ميرة، بجاية، الجزائر، البريد الإلكترون alemos@hotmail.fr(المؤلّف المرسل).

Abstract: This study attempts to capture the deepest significance of knowledge in Mahmud Sami al–Barudi's love poetry, through his poem entitled (arafa al hawa), in order to discover the way he saw the resurrection and the Renaissance.
In this poem, we see obviously the specific touch of Mahmud Samy Al Barudi with reference to innovation in the ancient arabic poetry. Accordingly, we aim at demonstrating that the resurrection does not simply become a repetition of forms that do not respond to the concerns of the times and questions of the modern poem.

Keywords: signification; poém; poém; résurrection.

1. المقدّمة: تتبادر إلى ذهن أيّ مُتلقٍّ عربيّ، وهو يسمع اسم الشاعر محمود سامي البارودي عبارات نقدية شبّت عليها أذواق عامّة القرّاء، فهو شاعر الإحياء وشاعر البعث الذي أعاد بثّ الحياة في تقاليد الصياغة الشعرية الأصيلة، فعادت تتهادى على يديه بخطى رصينةٍ، في أبهى طلعة تعبيريّة مُشرقة وقَدٍّ أسلوبيّ رشيق. وتغفو العين مأخوذةً بإيقاعات الماضي الجميل وفرحة انبعاثه من رميم، وفي غمرة المؤانسة والإمتاع يغيب سؤال الدلالة عن الأسماع، ويتلاشى قسط وافر من شعرية الخطاب الحداثي المحموم بأوجاع واقع حضاري هشّ، تلوح منه تقاسيمُ صورة شائبة تتعكس فيما بقي من أشعار رثّة تسعى يائسة إلى سدّ فراغات عصر الضعف القاتمة وقد أثخنتها أورام الصّنعة حتى شارفت على الاحتضار فيقول قائل بعفوية: «كان البارودي شاعر الصياغة والأسلوب التعبيري أكثر مما كان شاعر الفكر والعمق وجديده قام على التقليد الواعي والشخصيّ»[1]. وهنا يتبادر إلى أذهاننا الإشكال الجوهري الآتي: هل كان مشروع الحداثة لدى البارودي مُختَزَلاً في إحياء الأشكال التعبيرية القديمة فحسب، لتقومَ مقام الهياكل الشعرية الجوفاء التي سادت في عصر الانحطاط؟ أم أنّه

استطاع أن يضخّ في تلك الأشكال القديمة دلالات وأفكارًا جديدة مرتبطة بروح العصر؟ وإن كان الأمر كذلك، فإنّ الخوض في موضوع الحداثة عند البارودي يقتضي منا التنقيبَ، عن ذلك المُضمر الشعريّ المُتَخفّي وراء بُرقُع الأشكال التقليدية، والسعيَ إلى مُلامسة بُعده المعرفي العميق، ذلك البُعد الذي بثّ في قصائد الشاعر شيئا من روحِ العصر، وأكسبها سِمة الحداثة، حداثة الفكر وحداثة الرؤية معًا.

لقد كان اختيار الغزل موضوعا لهذه الدراسة مقصودا، لكونه غرضا وِجدانيا غنائيا قليل الارتباط بالجوانب الفكرية للشاعر، وليس من السهولة، بما كان، الإمساكُ فيه بالمُضمر واكتشاف أبعاده المعرفية التي تنسجم مع مفهوم الإحياء لدى البارودي. حيث يُفترض ألاّ يكون تعامُلُه مع أغراض الشعر العربي القديم مجرّد استعراض شاعرٍ لقدرته على إحياء عمود القصيدة العربية؟ بل يَتَعَدَّى ذلك، ليلامس تخوم المفاهيم القديمة التي صارت في حاجة إلى إعادة نظر وترتيب؟ فأين حداثة الفكر وحداثة الرؤية في غزليات البارودي؟

نحن نفترض من البداية أنّ الخطاب الشعري خطاب مُوارِب، تتملَّص فيه الدلالة بسهولة، وهو خطاب مفتوح على آفاق التأويل. ونفترض، تبعا لذلك، أنّ قراءة شعر البارودي، بوصفه عتبة مفصلية في مسار تحولات القصيدة العربية، تحتاج إلى تجاوز البحث عن مظاهر الإحياء على مستوى الأشكال والبنيات الخارجية، وتوجيه الأداة النقدية نحو استقراء شعرية المضمون، من خلال الحفر في طبقات المعنى بحثا عما تُضمره القصيدة من مؤشرات دلالية، تُنبئ بانبعاث معرفة جديدة، تستمدّ طاقتها من الماضي لتُضيء الحاضر. وإذا ثبت هذا الطرح، سنكون بصدد الحديث عن حداثة شعريّة، لم يَطرُق النقدُ بابَها بعد، ومن ثمَّ التأسيس لنوع من التفكير المحموم بأسئلة نقدية جديدة، تنطلق من مبدإ الشكّ، وتعيد النظر في عديد القضايا المتعلّقة بشعرنا الحديث، والتي طالما اتَّخَذتْ شكلَ مُسلَّمات طيلة قرون من عمر القصيدة العربيّة.

المُتَّفَقُ عليه أنّ سَنَا البارودي قد لاح في ظرف تاريخي واجه العقلُ العربيُّ فيه تحدّيين قويّين، يستدعي كلّ منهما موقفا شعريًّا خاصًّا، أوّلهما الحداثة الغربية الوافدة

الساعية إلى إبهار روح الشرق تمهيدا لإذابتها، أما التحدّي الثاني فيتمثّل في تراث شعريّ عاجز عن تجديد نفسِه لمُواكبة العصر.

كان البارودي من الأدباء الذين أدركوا مبكّرا أنّ الحداثة "هي، جوهريا، رؤيا تساؤل واحتجاج: تساؤل حول الممكن، واحتجاج على السائد. فلحظة الحداثة هي لحظة التوتّر أي التناقض والتصادم بين البنى السائدة في المجتمع، وما تتطلبه حركته العميقة التغييرية في البنى التي تستجيب لها وتتلاءم معها."(2) وتلبيّة لحاجةِ تلك البنى المجتمعية المتهالِكة إلى روحٍ جديدة تُعيد بثَّ الحياة في أوصالها، وحاجةِ الشاعر نفسه إلى إيجاد مُعادِل فكريّ وفنّيّ يوازن به كفّة المعرفة الغربيّة التي أَلْقَت بكلّ ثقلها الثقافيّ في مصر آنذاك، اتّجه البارودي صوب التراث الشعري العربيّ في أبهى فترات عمره يُسائله ويستكشف ما فيه من طاقات معرفية وتجارِب ماضيّة قد تصلح لإنارة الحاضر.

2. العنوان الرّئيس الأوّل: سؤال الحداثة: لِيكُنِ المعجمُ الشعريُّ، مدخلَنا إلى قصيدة "عرف الهوى". ولنُسلم القياد إلى مطلعها:

عَرَفَ الهَوَى مِنْ نَظْرَتِي فَنَهَانِي خِلٌّ رَعَيتُ وِدادَه فرَعــاني

أَخفيتُ عَنهُ سَريرَتي فَوَشَى بِي دَمْعٌ أَبَاحَ لَهُ حِمى كِتماني

المَطلع مَوسوم بانزياح أسلوبي بيِّن، فظاهرُهُ يُحيل إلى مضمون غزليّ تطفو فيه معاني الشوق والهوى، كما هو الشأن في أيّة قصيدة غزليّة قديمة، بينما يُضمر في ثناياه قضايا وإشكالات جديدة، تحوّلَ (الحبّ) بموجبها من شُعور يختلج في القلب إلى تجرِبة تُدرَك بالعقل وتُقَوَّم بالفكر.

إنّ حضور الفعل (عَرَفَ) كعنصر نقيض ومُعادل للواجهة الوجدانيّة التي تحملها كلمة (الهوى)، من شأنه تغيير مسار الدّلالة من النقيض إلى النقيض، فما عاد الهوى وجدانا يبثّه شاعر محبٌّ، بل صار فكرة أو موقفا فكريا جَدليا، يتشبّثُ به هذا الطَّرَف ويرفضه ذاك.

يؤيّد التركيبُ النّحوي في الشطر الأول هذا التأويل، فجملة (عَرَفَ الهَوَى) فعليّة فعلُها ماضٍ، يفيد التقريرَ، تَقريرَ حدوث عدّة تحولات في طريقة تعامل الشاعر مع مفهوم الغَزَل: أوّلها انتقاله من حالة الجهل إلى حالة المعرفة، والثاني تحوُّلُه من حالة



الاتّباع، اتّباع سُنَن الشعراء الغزَليين الخاضعين لسلطة الوجدان، إلى حالة المعرفة والرؤية الواضحة، بدلالة صيغة الماضي التي ورد عليها الفعل (عرف)، أمّا الثالث فهو تحَوُّلُ الهوى من مُعطى وجدانيّ نشعر به إلى مُعطى معرفيّ يُدرَك بالعَقل، ومِن عاطفة تسري في الروحِ إلى قضيّة خلافية مطروحة للنقاش بين خِلَّين.

صار الحبّ موضوع جدال بين طرفين، هما خِلّان يقِفان في خندق فكريّ واحد لكنّهما ينظران إلى الأشياء من زاويتين مختلفتين: الطرف الأوّل متمسّك بالقضيّة (الهوى)، مُؤيِّد لوجودها واستمرارها، وذلك هو الشاعر، والطّرف الثاني هو الخِلّ المُعارض لفكرة تكرار التجربة الوجدانية القديمةِ نَفسِها بأَبعادها الوجدانية المَحضَة، لأنّ العاطفة لم تعد تستجيب لمُتطلَّبات الحاضر. ولعلّ الشاعر وخليلَه ليسا سوى تمثيلاً لدافعين متناقضين يتجاذبان البارودي، هذا يدفعه نحو الثّبات ويشدّه إلى الماضي (التراث)، وذاك يدعوه إلى التحَوّل والتجاوز، ومن هنا فإنَّ حيرة البارودي وقلقه اللّذان يبدُوان، ظاهريا، مرتبطين بتجربة ذاتية في العشق، يُضمران في الحقيقة قلقا فكريا ووجوديا عميقا، مرتبطًا بوضعه الفكري كشاعر تتجاذبه قوّتان، قُوّة ارتباطه بالماضي وقوّة رغبته في التجاوُز والتغيير.

جَعَلَ الشاعر الطّرف المتمسّك بالماضي في موقع ضعف، فهو يُخفي الهوى ولا يجرُؤ على إظهاره، فقال: (أخفيتُ عنه سَريرَتي)، بينما جَعَلَ الطرفَ المُعارضَ للهوى (الخِلّ) في مَوضعِ قوّة، فهو ينهَى ويأمُر ويُقدّم النّصيحة للآخر، تأكيدًا منه على تغليب الرؤية الحداثية التي حوّلَت الغزل من تجربةٍ تتخذ شكل مُسَلَّمة يُعاد إنتاجها شعريًّا منذ قرون، إلى فكرةٍ قابلة للنقاش والمساءلة، وإيذانًا بميلاد فكر حداثيّ يعيدُ النظر في التراث بحثا عن عناصر القوّة فيه، ليتخذها سَنَدًا في مواجهة رياح العصر، فالحداثة "هي الاختلاف في الائتلاف: الاختلاف من أجل القدرة على التكيّف، وفقا للتغيُّرات الحضارية، ووفقا للتقدّم. والائتلاف من أجل التأصّل والمقاومة، والخصوصيّة."[3] إنّها تعني السير الحَذر بين حدّين مُرهَفين هما الاختلاف الذي يدفع بالشّاعر نحو التجاوز والائتلاف الذي يربطه بأصله وهويته ويدفع به نحو الثبات دون مبالغة في الأمْرَين لأنّ المبالغة في الاختلاف مآلُها إمّا التبخُّر التامّ أو الذّوبان في الآخر، أمّا الإفراط في

الائتلاف فَمَآلُه الطّبيعيّ التحجُّر والعجز عن مواكبة الحاضر. وبين الموت تَبَخُّرًا والموت تَحَجُّرًا يقبَع قلقُ الشّاعر، وتكمن رسالته الداعية إلى إحياء الماضي والاستفادة من عناصر القوة الكامنة فيه.

تكشفُ عِبارةُ (فبأيّ مَعذرة أُكذّبُ لَوعةً؟) عن تَحوّل عميق في موقف الشّاعر، من الانقياد التّام لمُغريات المعرفة الغزلية إلى الشكّ فيها، ومن التقليد المبنيّ على الاتّباع والاستهلاك، إلى التفكير الحداثيّ القائم على المُساءلة والاستكشاف، "فأن يفكّر العربيّ حقّا، تفكيرا حديثا، وأن يكتب كتابة حديثة، أمران يعنيان أوّليًّا أن يُفكّر فيما لم يُفَكَّر فيه حتى الآن، وأن يكتب ما لم يُكتَب حتى الآن ... وذلك ضمن حركة دائمة من استكشاف طاقات اللغة، واستقصاء أبعاد التجرِبة."[4]. وذلك غاية ما يطمح إليه شاعر إحيائيّ كالبارودي.

3. العنوان الرّئيس الثاني: فشل المعرفة القديمة: أَزالَت القصيدة صفة الوُثوقية عن المعرفة الغزلية، وصار الهوى فيها عنصرَ هدم لا بِناء، يصيب الشّاعرَ العاشق فيُفقِده الحِلم والقلب معًا، ويتركه جسدا بلا روح، عاجزا عن مواجهة واقعه ومصيره:

يوم فقدتُ الحِلْمَ فيــه وشَفّـني   وَلَهٌ أصـــابَ جــوانحي فرمـــاني

فعليكَ من قلـبي ســلامٌ فإنّــه   تبِــــع الهوى فمضى بِغير عِنــان

أصبحت المعرفة الغزلية في صورتها القديمة عامل تثبيط لعزيمة الشاعر، وهَدرٍ غيرِ مُجْدٍ لطاقاته، لذا وجَبَ عليه تجديدها أو تحيينها لتلائم الراهن، وذلك موقفٌ ينسحب على جُلّ غزليات البارودي، فطالما كان حريصا فيها على إعادة إنتاج أساليب القدماء وصورهم بل وحتّى أحاسيسهم، فتجاربه الغزلية تنقل في الغالب صورًا ومواقف لا تَمتُّ إلى الحاضر بصلةٍ ولا يربطها به سوى ضمير المتكلّم (التاء في: فقدتُ، والياء في: قَلْبِي)، أمّا القوالب والصور والأحاسيس فكلّها قديمة أُعيد إنتاجُها، وكأنّنا بالشاعر يُسائلها ويبحث فيها عن إجابات لأسئلة الحاضر. غير أنّ تلك المعرفة الغزلية لا تأتي إليه إلاّ وهي حاملةٌ لعناصر سلبيةٍ كالحزن والوَهَن والمعاناة، وقلّما كان الغزل لديه مصدَر قوّة، عكس المعارف الأخرى الأدبية والعسكرية والأخلاقية التي ما فتئت تُشكّل

مصدر قوّة وافتخار. فهل صارت المعرفة الغزلية عاجزة عن إمداد الشاعر بالطاقات الإيجابية التي يواجه بها واقعه الجديد؟

يتردّدُ النَّسيب بكثرة في ديوان البارودي، وتتردّد معه الصورة القديمة للمرأة العربية بغنجها وتمنُّعها، مع ما يصاحبُ ذِكرَها من معاني اللوعة والحرمان؛ علمًا بأنّ أغلب تلك الصور التي ترتسم في شعره مستوحاة من شعرنا القديم، وتعكس رغبة خاصّة في استحضار تجارب الماضي المُحمَّلة بمعرفة غزليّة طالما كانت مصدرَ قوّة وتَمَيُّز للإنسان العربيّ، سوى أنَّ تلك المعرفة التي كانت بالأمس مصدر قوّة، لم تعُد تَصلح لمواجهة الواقع اليوم، وتلك هي الحقيقة التي نلمسها في ثنايا غزليات البارودي، فهو لا يفتأ يربط الهوى بدلالة الوَهَن والفشل:

والهَوى يَجْعَلُ الخِلاجَ يَقيـــــنًا ويغُرُّ الحَليمَ بالأوهـــــام[5]

خَطَراتٌ لَهَـــــــا بمِرآة قلبــي صُوَرٌ لا تَزول كالأَحلام[6]

الهوى يُذهب العقل ويُبعِدُ عن الحقيقة، ويفسح المجال للخيال والوهم، بينما الشاعر يحتاج اليوم إلى عقل قويّ مفكّر، لا إلى أحاسيس رقيقة يتغنّى بها. فتلك العاطفة التي كانت لَصيقة بشخصيّة الرجل العربيّ، والتي تَجذَّرت في قلب البارودي حتّى صارت (أحلامًا) لا تَزول، لَمْ يَعُد لوجودها مبرّر في الزمن الحديث الذي تأكّدت فيه حاجَةُ العربيّ إلى التخلّص من أحلامٍ مَضت وانقضت بانقضاء الزمن الذي أوجدَها، وإلى امتلاك فكر حديث قويّ وعقل مُتَّزِن، يُواجه بهما حاضرَه المَوجوعَ بتخلّف العقل العربيّ مقابل تفوّق العقل الغربيّ، ومن هنا يبدأ مشروع الحداثة عند البارودي. "فالحداثة جاءت بمشروعها لتخليص الإنسان من أوهامه وتحريره من قيوده وتفسير الكون تفسيرا عقلانيا واعيا. ورَأَتِ الحداثةُ أنّ مثل هذا المشروع لا يتمّ ما لم يقطع الإنسان صلته بالماضي ويهتمّ باللحظة الراهنة العابرة: أي بالتجربة الإنسانيّة كما هي في لحظتها الآنيّة."[7] فكيف تناول البارودي الغزل في ظل هذا المُعطى التاريخيّ الجديد؟

4. العنوان الرئيس الثالث: المعرفة الغزلية والسياق الحداثيّ الجديد: كان الغزلُ في التُراث الشعريّ العربيّ عامّة، معرفةً قائمة مستقلّة، تُمثّل أحد المكوّنات الثّقافية الأساس لشاعريّة الشعراء، إلى جانب معارف وخبرات أخرى كثيرة، فلا يكتمل

تكوين الشخصية الفنّيّة والأدبيّة للشاعر ولا يبلغ المكانة الفنية المنشودة دون الإحاطة بها، بل إنّ المعرفة الغزليّة كانت منذ القديم خزّانا من الطاقة الروحية الإيجابية المحفّزة لبقية القيم العربية الكبرى كالكرم والبطولة والإباء، والمثال واضح في قول عنتَرَة:

ولَقد وَدِدتُ تقبيلَ السُّيُوف لأنَّها لَمَعَتْ كَبارِقِ ثَغْرِكِ المُتَبَسِّمِ[8].

يؤدّي الغَزَلُ في هذا البيت دورَ العنصر المحفّز بالنسبة إلى الشاعر، فمنه يَستمدّ كلَّ طاقاته. إنّه المحرّك الروحيّ الأساس لكل القيم الإيجابية كالشجاعة والفحولة، حيث غدَا الإعجاب بثغر المحبوبة حافزا قويًّا حرّكَ في نفسه حماستَها وتَوقَها إلى قِيَم البُطولة فنَقَلَ بصدقِ العاشقين صورةً تشبيهيّةً بليغةً، استشعَرَ فيها أدقّ جماليات السّيف الكامنة خَلفَ مظهره القويّ الحادّ، ألاّ وهي اللّمَعانُ الحاملُ لدَلالة الرِفعة والجاذبيّة والنَقاء فَضلاً عن ارتباطه دلاليا بعَديد الأشياء العزيزة التي ما كان العربيّ لِيَذودَ عنها إلاّ مُمتَشِقًا الصّارمَ المَصقول، ونقصد بذلك الشرَف العربيّ اللاّمع نقاءً، وثَغر الحبيبة أو وجهها اللاّمع جَمَالاً، فالمرأة أعزّ حِمًى عند العرب، وهي العنصر الأكثر استدعاءً لحضور السّيف، والأكثر تذكيرا بقيمته في قلب المحبّ، فبِهِ يتمُّ الذَوْدُ عنها بوَصفِها معقِدُ الشرفِ الأوّلُ. وبالتالي فكلّ القيم العربيّة الرفيعة مُنبثِقة من سُويداء القلب، من عاطفة الحبّ التي طالما تغنّى بها الشعراء، ومن هنا فإنّ الغزل قد صار مصدراً رئيسا للمعرفة عند العرب، به يتحقق وجودهم ومنه يستمدون إنسانيتهم.

أدّت حياة الاستقرار والدّعة التي شهدتها الحواضر العربية في العصر الأموي إلى تحوّل واضح في مسار المعرفة الغزليّة عند الشعراء العذريّين، سواء من حيث استحواذها على مركز اهتمام شعراء الغزل، أم زيادة عمقها الوجداني، أم ميل المعاني والأساليب المتصلة بها إلى الرقّة واللّين، مُقابل انحسار الأغراض والمعاني الحماسية كالصيد والفروسية ووصف النّزال. قال جميل بن معمر:

لَتَكليمُ يومٍ، من بُثَيْنَةَ، واحِـدٍ، أَلَذُّ من الدنيا، لديَّ، وأَملَـح

مِنَ الدهرِ لو أَخلو بكُنَّ، وإنَّما أُعالجُ قَلبًا طامِحًا، حيثُ يَطْمَـحُ[9]

لقد كان الهوى العنصر المحفّز لدى عنترة، وغاية ما يطمح إليه المرء عند جميل؛ والفرق بين غزل هذين الشاعرين وغزل البارودي جليّ، فقد أتاح الاستقرار الفكري لعنترة

وجميل الانغماسَ الكلّيَّ في لُجّة الوجدان وصبَّ كلّ طاقاتهما في الغزل، بينما أرغمت خُطوبُ العصر الحديثِ البارودي على الالتزام بقضيّة موضوعيّة ومشروع فكريّ مَصيريّ، رصد لهما كلّ طاقاته الإبداعية، وهذا ما لم يَخْفَ عن أعين النقّاد، فقال بعضهم: "ونلاحظ أنَّ الروح الحماسيّة في شعر البارودي لا تقتصر على قصائده المتعلّقة بوصف الحرب والبُطولات، بل تراها واضحة في كلِّ غرض قَرَضَ فيه الشعر مهما كان بعيدا عن الأغراض الحماسيَّة كالرثاء والغزل"[10]، ومن هنا فإنَّ البارودي قد وجّه الغزل صوب غايات أوسع، أَبرزُها إحياءُ هذا الغرض الشعريّ وإعادة بثّ الحياة في القيم الفنّيّة المتصلة به، ثمّ إخضاعه لمتطلَّبات الرّاهن العربي، دون المساس المباشر بطبيعته الوجدانية الرّقيقة، فَشِعرُهُ "يكاد يشبه – في نسجه ومعجمه وبناء عبارته وصوره وأخيلته– شعر الكبار من شعراء العصر العباسي، وشعر العذريّين من شعراء الدولة الأمويّة، ومع ذلك يتميّز بلمسات ((عصريّة)) تنمُّ عن انتمائه إلى العصر الحديث وهي لمسات تظل مجرد إحساس خفيّ يشيع من وراء كثير من مظاهر التقليد"[11] وهذا الإحساس الخفيّ هو ما نسعى إلى الكشف عنه بتقفّي الدلالة العميقة للقصيدة.

5. العنوان الرئيس الرابع: عتبات الحداثة: تخلّلت قصيدةَ (عرف الهوى) مجموعةٌ من التمفصُلات الدّلاليّة، تحدّدت بموجبها مَعالم العتبات الكبرى التي مرّ بها البارودي في مساءلته للمعرفة الغزليّة. وتكشف لنا القراءة المتأنية للقصيدة أنّ كلّ عَتبة تُعبّر عن مرحلة جديدة من مراحل نموّ المَوقف الشّعريّ، وتدفعُ بالتجربِة الشعريّة تدريجيا نحو النّضج والاكتمال. ونعني بالقراءة المتأنية القراءة التي تتجاوز الدلالة السطحية المتواضع عليها، من مُنطلق أنّ «الفكرة الأصلية للعلامة لم تتأسس على التساوي وعلى التعالُق المحدّد من قبل السنن وعلى التكافؤ بين العبارة والمضمون، بل إنّها تتأسّس على الاستدلال وعلى التّأويل وعلى ديناميكيّة توليد الدلالة».[12] فبالتقَفّي الدّقيق لآثار الدلالة يمكن الوصول إلى إجابات نوعيّة عن الأسئلة التي أرّقت الشاعر الإحيائيّ.

1.5 العنوان الفرعيّ الأوّل: بين القلب والعقل: نعود إلى الحديث عن المقطع الأوّل (الأبيات الثلاثة الأولى)، حيث انزاح (الهوى) من دلالته الوجدانية إلى الدلالة المعرفيّة، وتحوّلَ إلى قضيّة خلافيّة بين خِلّين ينتميان إلى مُعسكر فكريّ وروحيّ واحد

هو مُعسكر الفكر الشّرقيّ الذي تتنازعُه قوّتان، القوّة الأولى جاذِبة نحو المعرفة الغزليّة (المَوروث)، ويُمثِّلها الشاعر المُتمسِّك بالهوى، والقوّة الثانية (نزعة التجديد) دافعةٌ باتجاه التغيير والبَحث عن بَديل للمعرفة الغزلية.

رسمَ هذا المطلع –كما أسلفنا –صورة سلبية للمعرفة الغزلية، فحاملُها (الشاعر) يتكلّم من موقع ضعف، أمّا غريمُه (الخِلُّ)، فينصَحُ وينهى من موقف قوة، وكأنّ الصّراعَ صراعٌ بين عقل نَاهٍ قويّ يُنتِج الحكمة، وقلبٍ ضعيفٍ تقودُه أوهامُ الهَوى. والحقيقة إنّ هذا التصوّر يُعَدّ بادرة من بوادر التفكير الحداثي عند البارودي، فهو يدفع باتّجاه التحرّر من متاهة الماضي الغارق في الوجدان، والتوجُّه صوب الحاضر لمواجهة التجربة الموضوعية المَعيشة كما هي في لحظتها الآنية، وهذا هو التوجّه الحداثيّ الجديد الذي بدأت تباشيرُه تلوح في أفُق البارودي.

2.5 العنوان الفرعيّ الثاني: نَبْضُ المعرفَة القَديمَة: تزداد هُوّة الخلاف بين الخِلَّين فينادي الشاعر صاحبه باستعمال (يا) النّداء، وهي حرف لنداء البعيد، والبُعد هنا معنويٌّ بين شاعرٍ مُنقَاد للهوى وخليلِه الذي يُمثّل صوت العقل والتحرّر من أوهام القلب، فيقول:

يا صاحِ لا أبصرتَ ما صنع الهـوى بأخيك يوم تفــرُّقِ الأظعــان[13]

يوم فقدتُ الحِلْم فيــه وشَفّــــني وَلَهٌ أصابَ جــوانحي فرماني

فعليك من قلـــبي ســـلامٌ فإنّــه تبِع الهوى فمضى بغير عنان

هَيهاتَ يَرجع بعدَما عَلِقَتْ بــه لَحَظات ذاك الشّادِنِ الفَتّان[14]

يبدو من ظاهر القول أنّ الباروديّ لم يزِدْ شيئا عن تكرار طريقة القدماء في استخدام النداء للتعبير عن بعد المُنادى مِن حيثُ الزمان، كقول النابغة الذبياني:

يا دارَ ميَّةَ بالعَلياءِ، فَالسَنَدِ، أَقْوَتْ، وطالَ عَلَيْها سالِفُ الأَبَدِ[15]

أو من حيثُ المسافة، كقول عنترة:

يا دَارَ عَبلَةَ بالجِواء تكَلَّمي وعِمِي صَباحًا دارَ عَبلَةَ واسْلَمي[16]

غير أنّ نداء البارودي يحمل دلالة معرفيّة خاصّة، لا علاقة لها بالبُعدَين الزماني والمَكاني، فما يفصل بين المتخاطبين ليسَ مسافةً وليسَ حِقبة زَمَنيّةً، بَلْ أمرٌ مَعرِفيّ



محضٌ، يَتَعلَّق باختلاف تصوّرَيهِما أو رؤيَتَيْهِما للغَزَل كمعرفة تَصلُح، أو لا تَصلُحُ لتحقيق أمل الشاعر في تحقيق النهضة والخروج من نفق التخلّف.

يبدو سَنَد المعرفة الغزليّة واهيا، فقد خَذَلَت الشاعرَ حين تَفرّقتْ عنهُ (الأظعان) فأفقَدْنَهُ العقلَ والقلبَ معًا، فصار شاردَ الذّهنِ كحال القائل:

فأصبحتُ من لَيلى الغدَاةَ كناظرٍ مع الصُبح في أَعقاب نَجْمٍ مُغرِّب[17]

غير الفرق بين دلالة تعَلُّق الشاعرين، مجنون ليلى والبارودي، بالحبيبة كبير، فالأوّل تعلّق بامرأة ذات بُعد واقعيّ، لديها اسمٌ وهويّةٌ ووُجود مَحسوس، يراها رَأْيَ العَين وهي تُغادِر، تتحدَّدُ بينها وبينَهُ المسافة بدقّة، وإن كانت بَعيدةً بُعْدَ النّجم المُغرِّب، ومجالُ الرّؤية لديه واضحٌ، يُجليه نورُ الصّباح وسَنا النّجم السّاطع، ممّا أَكسَب تجربته بُعدَها الواقعيّ المَعيش. فمَعرفته الغزليّة واقعيّة بسيطة بَساطة العلاقات الإنسانية المُنطلِقة على سَجيّتها.

أمّا البارودي فكلّ شيء في صورته الشّعرية يوحي بانتِفاء البُعد الواقعيّ. فبالرغم من وجود مؤشّرات توهِمُ بوُجودِ تجرِبة حُبّ حقيقيّة مُعاصرة، كضمير المتكلّم (فقدتُ شَقّني، قلبي،...) وضمير المُخاطَبَة (عليكِ منّي سلامٌ)، إلاّ أنّ أركان التّجرِبة الغزلية تبقى، في المقطع الذي بين أيدينا، مَنقوصةً من العنصر الأساس الذي هو المَرأة، فلا يستقيمُ أنْ يَهفوَ قلبُ الشّاعر إلى امرأة ذابَ اسمُها وتاهَتْ صورتُها بين جماعة من (الأظعان)، فهي امرأة لمْ تُختَصّ باسم ولا بصفة، ولمْ تَظْهَر ملامحُها، لا في الواقع ولا في الخيال، سوى أنها تُشبه (الشّادنَ الفتّان). فالأمرُ، إذَن، لا يتَعلَّقُ بقصّة عاشها الشاعر في الواقع أو في الخيال، بل بِمَعرفة غزليّة قديمة استحضرَها البارودي في ثوب تجربة وِجدانيّة عامّة مُتَخيَّلة، لعلّها تحمل إليه إجابات عن أسئلة العصر التي تؤرِّق نفسه الشّاعِرة.

قدّم البارودي تجربة الحبّ (المُتَخَيّلة) في ثوب لُغوي ومَعرفيّ قديم، فالأظعان والعنان...إلخ كلمات من قاموس لغويّ قديم، وتَشبيه المرأة بالغزال صورة مُستَوحاة من الخيال الشعريّ القديم أيضًا، فكأنّه يحاول تَقَمُّصِ تجارب القدماء فيحبّ ويتغزّل على

طريقتهم، ويُعيد بَعثَ مَعرفتهم الغزلية لتكون روحًا تسري في أَوصال حاضره المُتَهالك فتُعيد إليه الحَياة.

تبدو المعرفةُ الغزليّةُ القديمة عاجزة عن الانبعاث من جديد، لأنّها تفتقر إلى عُنصر التعيين، فالَشاعر لا يَتَغَنّى بامرأة ذات هويّة، بل بصورة ضبابيّة مُتَخيّلة لامرأة تشبه الغزال، ثمّ ما فتئت المرأة الواحدة أنْ صارت جماعة من النسوة المُغريات، فقال: (أغوينني فتبعتُ شيطان الهوى)، وهذا يدلّ على أنّ ما حرّك قَريحةَ البارودي في هذا النصّ لم يكُن عاطفة فرديّة متعلّقة بحبّ امرأة، بل سؤالا فكريّا أبعد من ذلك، لقد جرَّدَ القصيدة من دلالتها الغَزليّة وأَدرَجَها في سياق استحضار التّراث، ليس من أجل إحياء أشكاله وصُوره فحسب، بل من أجل بَعْث تجاربه القديمة ووضعها في سياقات زمانية ومَكانية مُعاصرة، لعلّها تتمكّن من بثّ روحٍ جديدة في واقع الشاعر المتردّي، إنّها مُساءلةٌ للتّراث الغزليّ العربيّ وبحثٌ في ثناياه عن قبَس قد ينيرُ دَربَ الشاعر، ويُخلّصه من ظلمات عصر الضّعف التي تحاصره. لكن هيهات، فقد رحلت كلّ النسوة ورحل معهنَّ عقل الشاعر ووجدانُه، دون أن يَحصُل على الجواب المَنشود. بدَليل اسم الفعل الماضي (هيهات) الدالّ على مُبالغة القلب في الابتعاد عن الشّاعر، مما تسبب في بُعدُه عن إدراك الحقيقة.

لقد خذلتِ المَعرفةُ الغزليّةُ الباروديَّ، ولمْ يُمَكِّنه تقمُّصه لتجربة غزلية قديمة مِن إخماد لوعة السُّؤال المُختَلِجة بين جوانحه.

3.5 العنوان الفرعيّ الثالث: استحضار القديم: فشلت تجربة الشاعر الغزلية في الحاضر حتّى وإنْ ضَخَّ فيها الشاعر بعضَ أَريج الزمَن القَديم، ولم تستطع الإجابة عن أسئلة القصيدة، فقرّر فجأة هجر الحاضر والهروب إلى الماضي، لينغمس في سياق زماني ومكانيّ، يذكّرنا بالبيئة العربية التي كان الحبُّ فيها مَنهلاً يعُبُّ منه الشاعر الفرح والحياة. ويظهر التمَفصُل واضحا في البيت الثّامن حيث استَفاق الشّاعر من غفوة الهوى، فَخلَع ثوب الأسى والبكاء على الأحبّة الرّاحلين ودخل في إيقاع جديد مِلؤهُ اللّهو على طريقة امرئ القيس في مُعلّقته، فقال:

وعلى الرحائل نسـوةٌ عربيّـةٌ   يخدَعــن لُبَّ الحــازم اليقظان

أَغوَينَني فتبعتُ شيطانَ الهوى | إنّ النســاءَ حبائلُ الشيطـان
ما كنتُ أعلمُ قبل بادِرةِ النَّوى | أنّ الأُسُـــودَ فَرَائـسُ الغـزلان
رَحَـلُوا فأيّــةُ عَـبرَةٍ مَسفوحَــة | ويَدٍ تضُمّ حشًـا مِـن الخَفَقَـان

كلّ شيء في هذا المقطع يُحيل إلى الزّمن العربيّ القديم، فالأُسود والرحائل والغزلان عناصر من البيئة الصحراوية، وتشبيه النساء بالغزلان في الجَمال وبحبائل الشيطان في قوّة الإغواء صُوَر قديمة أيضا، فقد رسم الشاعر لوحة من الماضي تَدِبّ فيها الحركة ويفورُ فيها الوجدان، وانغمس فيها باحِثا عن تلبية حاجات لم تَفِ بها تجربةُ الحاضر في المقطع السابق، استَبدل الواقعيّ المَعيش بالمُتَخيَّل الافتراضيّ. كان يعيش في المقطع السّابق حاضرًا مَسكونًا بروح الماضي، وحين أدرَكَ فشل ذلك الحاضر في إنتاج المعرفة المَفقودة، تَخَلّى عنه واتّجه صوبَ بيئة وزمن ماضيين قويّين، ثريّين بتجارب الحبّ والغزل، مَليئَين بالنّساءِ رُموزِ الأنوثة والخصب، لعلّه يجد فيهما إكسيرَه المَفقود.

إنَّ تَعدُّدَ النساء لا يرتبط بدلالة الخصب والأنوثة فحسب، بل يُحيل إلى ضُمُور الدّلالة الغزلية في القصيدة، مقابل بُروز الدلالة المعرفيّة، فمُحَرِّك الصورة الشعرية في هذا المَقطع هو، كما في المَقطع السابق، الإعجابُ بمَشهدٍ عامّ مَرئيّ من بيئة عربيّة قديمة، وليس عاطفة حبّ فرديّ تجاه امرأة معيّنة كما في قصائد الغزل الأخرى والشاعر لم يَدَّعِ التَعلُّق بامرأة يحبُّها، بل أبدى إعجابَه بمَشهد مَوسوم ثقافيا بعادات وصور ورموز حدّدت بدقّة معالم أصالتَه العربيّة. وهذا ما يدفعنا إلى القول إنّ أسئلة القصيدة تقع خارج حدود الدّلالة الغزلية التي تتدثّر بها، والكشفُ عنها يقتضي تحويلَ مسار القراءة من اتّجاهه الأفقي المُسالم، إلى اتِّجاه عموديّ مُشاكس يُطارد المُختلِف والمسكوت عنه وذلك ما أشار إليه محمّد بنيس في قَوله إنَّ "تَبَنّي شعرية عربية مفتوحة واختبار الحداثة لن يتمّ من غير إبدال لمكان القراءة، بما هو يَسكُت عنه ولا يُفكّر فيه وينساه ويكبتُه فضلا عمّا يقول ويصرّح به"[18]، وكلّ العلامات والسّنن في قصيدتنا هذه يمكن أن تكون دليلا يقود إلى مَسكوت عنه، بما في ذلك تغيّرات الإيقاع التي تعَدُّ صدى النّفس النّاطق بمكنوناتها.

شكّل هذا المَقطع تَحَوُّلا حادًّا في مَسار القصيدة. فبعد أن كان الإيقاع في المقطعين السابقين رَتيبًا هادئًا، مُسايِرًا لما يتطلّبُه موقف الجدال في المقطع الأوّل من رَزانة، وما يقتضيه بَثُّ المَشاعر في المَقطع الثاني من تأمّل هادئ، ها هو الباروديّ يَقطع حبلَ الأَنين والشكوى فجأة في البيت السابع، ويسترسِل في وصف مَشاهد قصيرةٍ مُتسارعةٍ من الماضي، بعيدةٍ تماما عن الزمن الحاضر، ومُناقِضةٍ للحالة النّفسيّة المُتهالِكة التي كان عليها من قَبل. فالنّسوة يَظهَرْنَ بغتةً، يُغوين الشّاعر فيتبع هواهنّ، ثمّ يرحَلن فجأة. كل ذلك في حيّز زمنيّ وَجيز تزاحمت فيه المشاهد، وكأنّه غَفوة تحرَّرَ فيها الخيال من ثقل الحاضر. فهل يُغني الشّاعرَ هروبُه السريعُ نحو الماضي؟

اجتمعت في مَشهد النسوة كلّ العناصر الإيجابية التي يسعى إليها شاعرٌ أرّقته أسئلةُ واقِعهِ المتردّي، كالأنوثة، والخصب، والعروبة، والأصالة، والجاذبيّة. لكنّ كلّ تلك العناصر التي مَنَحتها إيّاه المَعرفة الغزلية القديمة، لم تفلِحْ في تَبديد قلقه وريبته تجاه كلّ تجربة مرّ بها، بدليل الحضور المتتابع السريع لأفعال تشترك كلّها في دلالة الخداع وانعدام الثقة: (يخدعن، أغوينني، تبعتُ، رحلوا)، فالمشهد طيفيّ شبيهٌ بالحلم أو بخدعة بصريّة تلوحُ فتُغري وتُبهِر ثمّ تَغيب، كلّما أوشكت أن تُعيد الحَياة والأمل للشاعر انطفأتْ وأَغرقت في الغياب من جَديد.

ليس الرّحيلُ رحيلَ النسوة فحسب، بل هو رحيلُ المشهَد الغزليّ المُستَحضَرِ كاملاً لأنّ واو الجماعة في الفعل (رحلوا) لا تُحيل على النسوة وحدهنّ، بل على جماعة بينها رجالٌ، فالضمير يشمل (الفرائس) و(الغزلان) وكلّ مكوّنات المشهد. لقد كانت رحلة بحث سريعة عن المعرفة في ذاكرة القصيدة العربيّة، رحلة قصيرة في الزّمن، عمرها كعمر حلُم استفاقَ منه الشاعر على حقيقةٍ مِلؤُها الحزن وخيبة الأمل في العثور عن إجابات للأسئلة التي شغلت القصيدة.

لقد أثبتت المعرفة الغزلية عَجْزَها وخذلت الشّاعر في الماضي كما خَذَلتهُ في الحاضر، حيثُ يَحينُ الرحيل وينوبُ عن الحضور الغيابُ تاركا أسئلة الشاعر دون جَوَاب، سوى يدٍ تضمّ حَشًا من الخفقان:

رَحَلوا فأَيّةُ عَبرة مسفوحَةٍ   ويدٍ تضمُّ حَشًا مِن الخَفقان

ولعلّ الخفقان هو نَبض الحياة التي يتشبّث بها الشاعر، أو الأمل الذي يُنبِئُ بانبعاث قريب في الأبيات الآتية.

4.5 الاستنجاد بالطبيعة:

يواصل الشاعر رحلةَ البحث والتّجريب في القصيدة لإيجاد بلسم يشفي جراح واقعه المُتَرَدّي، وبعد فشل كلّ من التجربة الغزليّة القديمة والجديدة مَعا في تحقيق غايته اتّجه صوب المستقبل في تمفصل واضح، يبدأ من البيت الثاني عشر:

ولقد حننتُ لبـارقٍ شَخَصَتْ له منّا العُيـــــون بأبرُقِ الحنـــان[19]

يَستَـــنُّ في عَـرَضِ الغمام كأنّه لَهَبٌ تردّد في سمـــاء دخــــــــان

فانظُر لعلّكَ تَستَبين رِكابَـــــــهُ طَوعَ الرياح يُصيـبُ أيَّ مكــــاني

فهناك تجتمعُ الشعوب وتلتـــــقي هُدبُ الخُدور على غُصون البــــان

يبقى الشاعر متمسّكا بخيط الأمل في إيجاد ضالته، يقوده الحنين صَوب أملٍ (بارق) أعتى قُوّةً من كلّ الآمال التي تَعلّق بها من قبلُ، بدليل قوله: (شَخَصَتْ له منّا العُيون) وشُخوص البصر كناية عن صفة الذّهول أمام أمر مَهول، ومنه قوله تعالى: "إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ الأَبْصَارُ"[20]، إشارةً إلى هَول ما تراه العينُ يوم القيامة رؤية حسّيّة. أمّا في القصيدة فالشخوص غير مرتبط بالرؤية الحسّيّة، بل يدلّ على نوع من الرؤيا الشعرية أو النّبوءة المُتعلّقة بآمال شاعرٍ يبحث عن الخَلاص.

لا تتحقّقُ الرؤيا الشعريّة بالعين، بل تتحقّقُ بالقلب ويصوغها الفكر والخَيال، فيُؤمن بها الشاعر فتَصيرَ لديه كالعَقيدة الراسخة، يحنّ إليها وإنْ لم يرَ تفاصيلَها، باستثناء (بارِق) يخطف الأبصار ويضطربُ في (عرض الغمام)، والغمام دليل الغموض والضّبابيّة التي تمنع العين من رؤية ذلك الأمر العَظيم القادِم بوُضوح.

ذهب بعض شُرّاح البارودي إلى القول إنّ البيتين الأوّلين من المقطع الذي بين أيدينا غزليان بامتياز، فقال بعضُهم: "ولعلّ صلة هذا البيت [الأوّل] بما سبقه من أبيات الغزل أنّ حبيبته أو حبيباته رحلن إلى أبرُق الحنان ... والبيت [الثاني] وَصفٌ لاستِنان البرق في عرَض الغَمام وتشبيهه بلهب يتردّدُ في سماء من الدخان فالغمام يشبه الدخان والبرق لَهب متردّدٌ فيه"[21]، فأيّ بَرق هذا الذي لَمع بالمَكان المُسمّى (أبرق الحنان)؟

يبدو شرح التركيب البلاغي بهذه الطريقة منطقيا في الظّاهر، فهو تشبيه تمثيليّ شبّه فيه الشاعرُ البرَق المستنّ وسط السحاب باللّهب المنبعث وسط الدخان، ووَجْهُ الشَّبه مُنتَزَع من متعدّد هو الوميضُ المُتقطّع والنورُ المتلَألئُ وسط الظلام. غير أنّ خطّ الدلالة السطحيّة يصطدم بمحتوى البيتين اللّاحقَين، حيثُ كلّ العلامات تنفي تلك الدّلالة الغزلية، وتدفع بالقارئ نحو تَقَصّي سُبل استدلال جديدة، لا تقنع بالمعنى السطحيّ للعلامة، لأنّ «الفكرة الأصلية للعلامة لم تتأسس على التساوي وعلى التعالُق المحدّد من قبل السنن وعلى التكافؤ بين العبارة والمضمون، بل إنّها تتأسّس على الاستدلال وعلى التّأويل وعلى ديناميكية توليد الدلالة»[22].

يكشف التركيب النحويّ للبيت الثالث من المَقطع عن مُفارقة قد تُنير طريق البحث عن الدلالة المَفقودة، فالبيت مَبدوء بفعلِ أَمرٍ مَسبوق بفاء استئنافية (فَانظُرْ)، وكأنّ الشّاعر يريد للفعل الذي تلا الفاء أن يكون استئنافًا لاستِنان البرق، يَعقُبُه مُباشرة. وصيغة الأمر هنا تفيد الالتماس، فيها إغراء للمُتلقّي قَصد إشراكه في رؤية شيء غريب نادر الحُدوث هو الغَمام المَشحون بالبرق، غير أنّ هذا التفسير يتهاوى بدَوره أمام حضور عنصرَي (الرّكاب) و(الرّياح) معًا في صورة واحدة، فالركاب دليل القوّة والبَأس والريح رمز الثّورة العارمة التي (تُصيب أيّ مكان)، وفي ذلك دليل آخر على أنّ أمل الشاعر لا يتعلّق بامرأة يحبّها، بل بشيء أعظم، قد يكون ثورة كُبرى تجلبُ الخصب والحياة كما يجلب الغمامُ المطر.

قد يقولُ قائل: إنّ التركيب يتضمّن تعبيرا مَجازيا، شُبِّهَ فيه الغمامُ والبرقُ اللامع وسطَه بجيشٍ عَرمرَم تُثيرُ خَيلُه قَدحًا، وسُيوفهُ بلَمَعانها وَميضًا، ثمّ حُذف المشبه به وأُبقيَ على شيء من لوازمه (الرّكاب) على سبيل الاستعارة المَكنية، غرضها تجسيد عظمة البرق الذي قد يكون رمزًا لأمل الشاعر في لقاء مَن يُحبّ. غير أنّ هذا الفَهم قد يؤدّي – بالرغم من صِحّته بَلاغيًّا –إلى اختلال واضح في دلالة الصورة، فلا يستقيم أن يكون البرق وهو بهذه الصورة المَهولة (صورة الجيش المَهيب) رمزًا لشيء رقيق كالأمَل في لقاء الحبيبة. بل إنّ الأمر يتعلَّق هنا بتحوّل واضح من الدلالة الوجدانية الرقيقة المُصاحبة للغزل وما يتعلّقُ به من أمل في لقاء الأحبّة، إلى دلالة مَوضوعية



يكون التعلّق فيها بأملٍ أقوى قادرٍ على تغيير مجرى حياة الشّاعر، أو بثورة مُختلفة لا تَقودُها الأحاسيس الغزلية الرقيقة. الصّورة تُعبّر عن حالة يأسٍ تامٍّ من قُدرة المعرفة الغزلية على الإجابة عن انشغالات القصيدة، حيث تحوّل الشاعر نهائيّا من الذّاتي إلى المَوضوعيّ، من الحلم الغزليّ الفاشل إلى الواقع الثوري الواعد.

لا عَجَبَ أن ينتقلَ مِن أَمَل كلُّه رقّة إلى أمَل مَليء بمَظاهر القوّة والجَبروت. فقد أثبتت التجربة الغزلية القديمة والجديدة مَعًا، فشلها في تقديم المعرفة المَنشودة التي تُنقذه وتُزيل حيرته، وصار لِزامًا عليه البحثُ عن غاية أخرى، عن بارِق ثورةٍ تنطلق من بقيّة الرّوح النابضة التي عبّر عنها في البيت الحادي عشر (الخفقان)، وتحدّدت ملامحها بوضوح في البيت الخامس عشر حيث (تجتمع الشّعوب)، فالشعوب هي الرمز المَوضوعيّ الأخير الذي يُعلن البارودي بموجبه تَوَقُّفه التام عن البحث في ثنايا المعرفة الغزلية عن إجابات لأسئلة القصيدة، أسئلة الرّاهن المُتهالك. لقد صار كلّ الأمل مَعقودا على الشعوب التي من شأنها بعث الحياة من جديد في جسد الأمّة، فهي القادرة على تحقيق الأمل في نهضة حقيقية تجلب معها الحياة الحقيقية للشاعر، حيث يصير اللّقاء المَنشود في قوله: (تلتقي هُدُبُ الخُدور على غُصون البانِ) نتيجةً من نتائج الثورة وثمرةً من ثمراتها، لا غاية مَقصودةً لذاتها كما هو الحال في تجارب الغزل.

5.5 الانعتاق الأخير: يأتي المقطع الأخير من القصيدة مُشَكَّلا من بيت فَريد تملَؤه غبطة شاعرٍ يعيش لحظة انجِلاءِ الحقيقة، حيث أدرك أخيرا أنّ المعرفة الغزلية لا تملك الدواء اللائق لجراح الحاضر، فقد بحث في ثناياها وعايَشها في الحاضر والماضي ولم تَزِده إلاّ ألما، فقرّر هجرها قائلاً:

فاخلع عِذارَك واغتنم زمن الصّبا قبل المشيب فكلُّ شيء فاني[23]

لا يستقيم اعتبار البيت دَعوةً للانحلال، فهذا أمر لا يتمشى البتّة مع شخصية شاعر مُحافظ كالبارودي، وإنّما خَلعُ العذار هنا إجابةٌ صريحة لنهي الخِلّ في البيت الأوّل: (نَهَانِي خِلٌّ)، أو نتيجة أخيرة خلُص إليها البارودي بعد بحث طويل فالرحلة الطويلة التي خاضها عَبر مقاطع القصيدة قد أثبتت له أنّ المعرفة الغزلية عاجزة عن إمداده بوصفة لعلاج حاضره المُتهالك، فلا طائل من التشبّث بها.

الزّمن في هذا البيت مليء بالفرح والبُشرى، لأنّه زمن التحوّل من مرحلة المُعاناة التي قضاها الشاعر ضائعا في متاهة الغَزَل، إلى مرحلة الصِّبا المُتوثّب، حيث تتجلي الحقيقة، وتتحرّر روح الشاعر من ربقة الماضي، فيدعوها إلى أن تعيش الحاضر وترتمي في غمرة الحياة الحقيقيّة قبل أن تصيرَ إلى مَشيبٍ وزَوال، فالبيت الأخير يرصُدُ لحظة الانعتاق الشعري من أَسْرِ بُنًى مجتمعيةٍ تجاوزَها الزمنُ الحديث، ولم تعد تستجيب لحاجات العصر.

كانت قصيدة (عرف الهوى) مخاض بَحث عَسير مرّت به ذات الشّاعر المتطلّعة إلى الخلاص من رِبقة الحاضر العربيّ المتردّي، حيث اتّجه صوبَ المعرفة الغزليّة يتحرّى في حناياها إجابات شافية عن أسئلة القصيدة، لكنّه لم يجد ضالّته، فقرّر هجر الغزل تارِكا مشروع القصيدة مفتوحا على آفاق أخرى للبحث والتجديد.

كان حُضور ذات الشاعر فاعلاً في القصيدة، حيث أزاح هالةَ القداسة المحيطة بالتراث، وتعامل معه من مَنطق البحث والمُساءلة لا من منطق التقليد، ولعلّ هذا ما يدعونا إلى إعادة النظر في تَصوّرنا لعلاقة البارودي بالتراث، ولمفهوم الإحياء في شعره.

يرى محمّد بنيس، مثلاً، أنّ التزام البارودي بعناصر البناء الشعري القديم قد جعل حُضورَ الذات في شعره قليلا مقارنة بحضور الغير (الماضي)، فقال: "فالعروض أو المعجم أو التركيب لا تقدر على استنهاض السريّ في النصّ. ولكن هذا البناء في الوقت ذاته، يقلّص حضور الذات على أقصى الحدود، وذلك أوّلا من خلال إلغاء المَعيش والحاضر لصالح ما هو ذهنيّ وماضٍ..."[24] بينما كشفت لنا القراءة المُتأنية للقصيدة أنّ فكرة الإحياء عند البارودي لا تتنافى البتّة مع حضور ذات المُبدع وبقائها مرتبطة بأسئلة الحداثة، فقد وَقف البارودي على مسافة من التجربة الغزلية القديمة ليعرض عليها أسئلة من روح العصر أملا في ربط علاقات جديدة بين الماضي والحاضر. وذلك ما يمثّل جانبا هاما من جوانب مَشروع حداثة الشعر عند البارودي.

6. خاتمة: لعلّنا تمكنّا من خلال هذه الدّراسة المقتَضبة من إضاءة بعض حنايا الدّلالات العميقة التي غالبا ما تتوارى خلف زِينَة الأشكال، فتحجبُ عن المُتلقّي الأسئلةَ



الحداثيّة الخطيرة التي تؤرّق ذات الشاعر، والانشغالات الحسّاسة التي تعتَصرُ القصيدة فولَع البارودي بالأشكال الشعرية القديمة لم يكن بدافع البحث عن إطار قديم ليصبّ فيه المضامين الجديدة فحسب، بل كان لغاية أعمق، تتمثل في إحياء المعرفة القديمة التي كانت مصدر قوّة بالأمس، لعلّه يستمدّ منها أسباب البقاء اليوم.

لم تقف هذه الدراسة عند ظاهر الكلام في القصيدة، بل انطلقت منه لتحديد المعنى المُضمَر في الخطاب الشعري الغزلي عند البارودي استنادا إلى ما يحيط به من أوضاع سياقية، فكشفت عن صور جميلة، ازدوج فيها الظاهر والمضمر، لحمل رسالة الإحياء بطريقة موارية، تجعل الإمساك بها عصيًّا دون معرفة الطريقة التي ينتظم بها كلام الشاعر، ثم تأويله استنادا إلى ما يحيط به من أوضاع لغوية وغير لغوية. وتلك مقاربة من شأنها أن تدفع صوب ميلاد رؤية جديدة لشعرنا الحديث.

كانت قصيدة (اخلع عذارك) نصًّا إحيائيا مسكونا بهاجس التجاوز والتجديد، ساءَلَ البارودي من خلاله التراث الشعري الغزلي، بحَثَ فيه عن مصدر قوّة يشدّ بها هشاشة الحاضر، وعن قَبَس من مَعرفة قديمة يبدّد بها ظلمات التخلف والانحطاط، من باب محاولة استقراء الماضي لفهم الحاضر. وتلك هي أولى عتبات التجديد التي واجهها الشاعر الإحيائي قبل مرحلة التجاوز، تجاوز صدمة الحداثة، والثبات أمام المعرفة الوافدة، بالتأسيس لمعرفة تجتمع فيها الأصالة وروح العصر.

6. قائمة المراجع:

* القرآن الكريم، برواية ورش عن عاصم، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.

1–ابن الأثير، البداية والنّهاية، ج 10، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط 8 1410 هـ / 1990م.

2–أدونيس، علي أحمد سعد، فاتحة لنهايات القرن، دار العودة بيروت، لبنان، ط 1 1980.

3–أدونيس، علي أحمد سعيد، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط2 1989.

4–أمبرطو إيكو، الأثر المفتوح، تر: عبد الرحمان بوعلي، دار الحوار للنشر والتوزيع اللاذقية، سوريا، وجدة، ط2، 2001.

5–حامد حفني داود، تاريخ الأدب العربي الحديث، تطوره. معالمه الكبرى. مدارسه ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

6–حنا الفاخوري، الجامع في تاريخ الأدب العربي – الأدب الحديث، دار الجيل بيروت لبنان، ط 1، 1986.

7–الخطيب التبريزي، شرح ديوان عنترة، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط 1 1412هـ –1992م.

8–الخطيب التبريزي، شرح ديوان عنترة، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط 1 1416هـ –1992م.

9–ديوان النابغة الذبياني، شرح: حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2 1426هـ، 2005م.

10–ديوان جميل بثينة، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1982.

11–ديوان قيس بن الملوّح (مجنون ليلى)، رواية أبي بكر الوالبي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط 1، 1460هـ –1999م.

12–عبد القادر القط، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، مكتبة الشباب القاهرة، 1988.

13–عبد الله الغذامي، تشريح النص – مقاربات تشريحية لنصوص شعرية معاصرة– المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006.

14–محروس منشاوي الجالي، منتخبات من الأدب العربي الحديث – دراسة فنية – مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 1987م.

15–محمد بنيس، الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها، ج: التقليدية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001.

16–محمود سامي البارودي، ديوان البارودي، تح: علي الجارم ومحمد شفيق معروف دار العودة بيروت، لبنان، 1998.

17–ميجان الرويلي، سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب، ط 3، 2002.

8. هوامش:

[1]– حنا الفاخوري، الجامع في تاريخ الأدب العربي – الأدب الحديث، دار الجيل، بيروت لبنان، ط 1، 1986، ص124.

[2]–أدونيس، علي أحمد سعد، فاتحة لنهايات القرن، دار العودة بيروت، لبنان، ط 1 1980 ص321.

[3]–أدونيس، المرجع نفسه، ص326 –327.

[4]–أدونيس، علي أحمد سعيد، الشعرية العربية، دار الآداب، بيروت، لبنان، ط2، 1989 ص111.

[5]– الخِلاج: الشكّ أو الظنّ.

[6]–محمود سامي البارودي، ص 548.

[7] - ميجان الرويلي، سعد البازعي، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 3، 2002، ص 225.

[8]–الخطيب التبريزي، شرح ديوان عنترة، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط 1 1412هـ – 1992م، ص 191

[9]–جميل بثينة، الديوان، دار العودة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1402هـ/ 1982م، ص65.

[10]– حامد حفني داود، تاريخ الأدب العربي الحديث، تطوره. معالمه الكبرى. مدارسه ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص33.

[11]– عبد القادر القط، الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، مكتبة الشباب القاهرة 1988، ص25.

[12]– أمبرطو إيكو، الأثر المفتوح، تر: عبد الرحمان بوعلي، دار الحوار للنشر والتوزيع اللاذقية، سوريا، ط2، 2001، ص39.

[13]– الأظعان. ج/ ظَعينة: المرأة في الهودَج.

[14]– الشادن: الظبي أو الغزال.

[15]– ديوان النابغة الذبياني، شرح: حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2 1426هـ، 2005م، ص 32.

[16]– الخطيب التبريزي، شرح ديوان عنترة، ص، 148.

[17]– ديوان قيس بن الملوّح (مجنون ليلى)، رواية أبي بكر الوالبي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط 1، 1460هـ – 1999م، ص 80.

[18]– محمد بنيس، الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها، ج 1: التقليدية، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2001، ص 16.

[19]– شَخَصَ البصرُ، شُخُوصًا: اِتَّسَعَ دُونَ أَنْ يَطْرَفَ. "شَخَصَ بِبَصَرِهِ إِلَى السَّمَاءِ" : رَفَعَهُ إِلَى أَعْلَى دُونَ أَنْ يَطْرَفَ بِهِ. وأبرُق الحنان: مَوضع رحلَت إليه حبيبتُه أو حبيباتُه..

[20]– سورة إبراهيم، الآية 42.

[21]– محروس منشاوي الجالي، منتخبات من الأدب العربي الحديث – دراسة فنية – مكتبة الآداب، القاهرة، مصر، 1987م، ص 11.

[22]– أمبرطو إيكو، الأثر المفتوح، تر: عبد الرحمان بوعلي، ص39.

[23]– العِذار: عِذار الفَرس ونحوه: السير الذي يكون على حدّه من اللجام، وخلع فلان عذاره: ظهر استهتارُه وقلّ حياؤه واتباع هواه، وانطلق في الغيّ كالدابة تنطلق بلا رسن.

[24]– محمد بنيس، الشعر العربي الحديث، بنياته وإبدالاتها، ج 1: التقليدية، ص 211.



مجلّة اللّغة العربيّة المجلّد: 24 العدد:2 السّنة: الثّلاثيّ الثّانيّ 2022 ص:398 ص :414

التّحليل الظّاهراتيّ للإعجاز القرآنيّ عند مالك بن نبيّ

The Phenomenological analysis of the Quranic miracles of Malek Bennabi

د. رحيم يوسف‡

تاريخ الاستلام: 10.10. 2020 تاريخ القبول: 2021.05.24

ملخّص: يكشف البحث عن العلاقة بين المنهج الظّاهراتي والإعجاز القرآني، من خلال تحديد المنطلقات والأسس التّي اعتمدها مالك بن نبي في إثبات إعجاز القرآن وما تحقق من ظواهر تميز القرآن عن الكتب السّماويّة الأخرى. وقد نتج عن توظيف الظّاهراتيّة في الدّراسة القرآنيّة عدة ظواهر، كل ظاهرة متفردة بذاتها وعند اجتماع كل الظّواهر يتجلى الإعجاز في الظّاهرة القرآنيّة كلها، وهي كما حددها مالك بن نبي: ظاهرة النّبوة، ظاهرة الوحي وظاهرة الإعجاز من ناحيّة الزّمن.

كلمات مفتاحيّة: مالك بن نبي. الظّاهراتيّة. مقارنة الأديان. الإعجاز. النّبوة.

Abstract: The research reveals the relationship between the phenomenological approach and the Koranic miracles, identifying the principles and foundations adopted by Malik Bennabi to prove the miracles of the Koran, and what are the accomplished phenomena that distinguish the Koran from other divine books.

---

‡ جامعة عبد الرّحمن ميرة، بجاية –الجزائر–البريد الإلكتروني: youcef_rah@yahoo.fr (المؤلّف المرسل).

The use of the phenomenological and comparative method in the study of the Koranic phenomenon has resulted in several phenomena, each phenomenon unique in itself, and when all phenomena are combined, miracles appear in the whole Koranic phenomenon, as: the phenomenon of prophecy, the phenomenon of revelation and the phenomenon of miracles in terms of time.

Keywords: Malek Bennabi. Phénoménologie. comparaison de religion. Des miracles. La prophétie.

1. المقدمة: تعد دراسة مالك بن نبي للظاهرة القرآنيّة من الدّراسات الحداثيّة لأنه سعى إلى تأسيس منهج تحليلي جديد يحمل مفاهيم حديثة انتجتها ظروف الحداثة الأوربيّة، يقوم هذا المنهج على المزج بين مفاهيم علم الأديان المقارن والظّاهراتيّة (الفنومينولوجيا)، وقد نتج عن توظيفه للمنهج في مجال الدّراسات القرآنيّة تعدد الظّواهر التّي أسهمت في إثبات الإعجاز، وهي كما حددها مالك بن نبي: ظاهرة النّبوة وظاهرة الوحي وظاهرة الإعجاز من ناحيّة الزّمن، غير أن الاشكال المطروح:

كيف استطاع مالك بن نبي أن يوظف التّحليل الظّاهراتي والمقارن في إثبات الإعجاز القرآني؟

وللاجابة عن التّساؤل ننطلق من فرضيتين:

الفرضيّة الأولى: أنّ القرآن الكريم مثل الكتاب المقدس من حيث النّزول والإعجاز وما يحمل من معاني وما يروي من قصص تاريخيّة وينقل أحداثا متعاقبة؛

الفرضيّة الثّانيّة: أثبتت نبوة محمّد صلى الله عليه وسلم وكذلك نزول الوحي مدى إعجاز القرآن ومنه الظّاهرة القرآنيّة ككل.

نهدف من وراء البحث إلى معرفة العلاقة بين المنهج الظّاهراتي والإعجاز القرآني ومن ثم تحديد المنطلقات والأسس التّي اعتمدها مالك بن نبي في إثبات النّبوة، الوحي وظاهرة الاعجاز باعتبارها ظواهر تحقق تميز القرآن عن بقيّة الكتب السّماويّة.



وقد اعتمدنا المنهج الوصفي التّحليلي في ضبط معالم كل من المنهج الظّاهراتي والمنهج المقارن انطلاقا من دراسة مالك بن نبي الموسومة ب" الظّاهرة القرآنيّة".

2. علاقة المنهج الظّاهراتي بتاريخ الأديان: اعتمد مالك بن نبي المنهج الظّاهراتي والمنهج المقارن لدراسة القرآن الكريم، وقد اختار سورة يوسف فيقول:" إنّ بين الرّسول الصّادق وبين الكلام الذي بلغه حجاز فاصل، وإن هذا الحجاز الفاصل بين القرآن وبين مبلغه حقيقة ظاهرة"[1]، وهو منطلق مالك بن نبي في البحث عن منهج تحليلي جديد في دراسة الظّاهرة القرآنيّة، حيث يرى أنها تحتوي إعجاز القرآن، وعلى إثبات دليل النّبوة وتصديق دليل الوحي، لكنه ركز على ظاهرة النّبوة والوحي، محاولا أن يبرز مدى إعجاز القرآن من خلالهما، مبررا هذا المنحى الجديد في التّعامل مع القرآن، ومبررا ذلك بأنّنا فقدنا اللغة فنحن لسنا كالجاهليين، ثم إنّنا لا نعيش ظروف نزول القرآن، وهذا ما يصعب من فهم إعجازه، أمّا عن الوحي والنّبوة فقد كان هذا مرتكزه في دراسة الظّاهرة القرآنيّة .

يقول بن نبي في هذا الصّدد" وعليه يجب أن يكون إعجاز القرآن صفة ملازمة له عبر العصور والأجيال...ولكن المسلم اليوم قد فقد فطرة العربي الجاهلي وإمكانات عالم اللغة في العصر العباسي، وعلى الرّغم من هذا فإنّ القرآن لم يفقد بذلك جانب "الإعجاز" لأنه ليس من توابعه بل من جوهره، وإنما أصبح المسلم مضطرا إلى أن يتناوله في صورة أخرى وبوسائل أخرى" [2].

لهذه الأسباب ارتأى مالك بن نبي أن يدرس إعجاز القرآن بمنهج يختلف عن التّفاسير القديمة، فالمشكلة تتجاوز إذن نطاق الأدب والتّاريخ، وتهتم مباشرة بمنهج التّفسير القديم كله، ذلك المنهج القائم على الموازنة الأسلوبيّة معتمدا على الشّعر الجاهلي بوصفه حقيقة لا تقبل الجدل"[3] ومع ذلك فالمشكلة تظل خطيرة بالنّسبة لاعتقاد الفرد الذي شكلته مدرسة ديكارت من جهة، وبالنّسبة لمجموع الأفكار الدّارجة التّي هي أساس الثّقافة من جهة أخرى" [4].

وتدفعنا ضرورة الكشف عن المستوى الذي تناول مالك بن نبي من خلاله سورة يوسف، إلى أن نبحث في علاقة المنهج التّحليلي الجديد" الظّاهراتي" في نظره بتاريخ الأديان.

تظهر هذه العلاقة من خلال تحديد الإعجاز في القرآن بالنّظر إلى مفهومه في الأديان عامة وهو ينقل حديث رسول صلى الله عليه وسلم "ما من نبي إلا وأوتي من الآيات ما مثله آمن عليه البشر، وإنما كان الذي أوتيته وحيا أوحي إلي فأنا أرجو أن أكون أكثرهم تابعا يوم القيامة"[5].

ولما كان الإعجاز في كل الدّيانات لزم علينا معرفة المقصود بعلم الأديان المقارن وقد اشتغل بهذا العلم علماء كثيرون، وهو علم قديم جدا وله أساسيات في القرآن، وله أدواته وهي أن تحيط علما بالموضوعين أو الموضوعات التّي سوف تجري المقارنة بينها، سواء أكانت أديانا أم فلسفات أم أفكارا دينيّة.

1.2. أهميّة علم مقارنة الأديان: نقول إنّ مقارنة الأديان عمل علمي بحت أمّا الحوار بين الأديان فيغلب عليه النّزعة السّياسيّة والإعلاميّة، كما أنّ موضوع الحوار بين الأديان قضيّة تلاك خصوصا في السّنوات الأخيرة وتتزعمها الكنيسة الكاثوليكيّة.

وفي العصر الحديث أصبحت أدوات علم مقارنة الأديان غنيّة جدا، حيث تحرر إلى حد كبير أغلب القادة والباحثين في الغرب في نقد ما لديهم من تراث ديني، وأخرجوا لنا كثيرا من الأمور التّي كانت مكتومة، ومن آن لآخر تظهر تراجم حديثة لما يسمى بالكتاب المقدس وهو عبارة عن العهد القديم [التّوراة] والعهد الجديد [الإنجيل].

بدأ الغرب يتحرر من سلطان الخوف والإرهاب الفكري الذي فرضته عليهم الكنيسة عبر القرون، والتّاريخ شاهد على ذلك، حيث سجل ما فعلته مع علماء الكونيات ومع علماء الفكر...ويكفي أن نقرأ في مقدمة الطّبعة الجديدة للكتاب المقدس بالإنكليزيّة والتّي اشترك فيها اثنان وثلاثون عالما وأسموها "التّرجمة القياسيّة المراجعة" يقول قاموس "برتلس مان" لديانات العالم: لقد أثّر الإسلام تأثيرًا عظيمًا في العقيدة المسيحيّة والفلسفة وقاد على سبيل المثال إلى نقاش جديد حول عبادة الصّور وتقديسها في المسيحيّة".



2.2 تأثير الإسلام في اليهوديّة والمسيحيّة: لم يكن تأثير الإسلام قاصرًا على العقيدة في المسيحيّة فحسب، بل يمتد إلى الشّريعة والكتب المقدسة، ونجد كذلك تأثير الإسلام على اليهوديّة إلى جانب المسيحيّة، وذلك في عدد من الجوانب يمكن إجمالها فيما يلي:

1 –المبادئ الثّلاثة عشر التّي جعلها موسى بن ميمون أساس الدّين اليهودي وأركان الإيمان فيه، فصاغها على غرار أصول الإيمان في الإسلام، وأدرج فيها بعض أصول الإيمان الإسلاميّة مما لم يكن معروفًا في اليهوديّة من قبل أو مدرجًا في العهد القديم كالاعتقاد بأن الله عالم، وبالثّواب والعقاب في الآخرة، والاعتقاد في بعث الموتى[6].

وقد أقر ابن كمونة بعدم ذكر الثّواب والعقاب الأخروي في التّوراة وراح يعتذر عن ذلك ويحاول تسويغه [7]وهذا يؤكد اقتباس ابن ميمون هذه الأصول من الإسلام.

2 . تحديد مفهوم النّبوة والمعجزة لأول مرة في اليهوديّة، والذي جاء إما متأثرًا بنظريّة الفلاسفة المشائين كالفارابي وابن سينا، وإما متابعًا لجمهور علماء الإسلام في استدلالهم على هذه المعتقدات بالنّصوص القرآنيّة[8].

3 . نقد التّوراة، يقول واكسمان صاحب كتاب "الأدب اليهودي": دخلت الفلسفة اليهوديّة في القرن الحادي عشر مرحلة جديدة متأثرة بالمؤلفات الفلسفيّة الإسلاميّة والأفكار الإسلاميّة، وكان من أثر هذا أن بدأ الشّك في التّلمود، بل شمل الكتاب المقدس أعظم إنتاج عقلي في الدّين اليهودي [9].

4 . إقرار المسيحيّة بالوظيفة النّبويّة للمسيح الأرضي عيسى –عليه السّلام–والتّي لم تجد لها مكانًا في وثائق الكنيسة إلا في قرار مجمع الفاتيكان الثّاني عام 1965م.

5 . دعوة البروتستانت إلى حريّة قراءة الكتاب المقدس ورفض احتكار الكنيسة تفسيره والتّي فتحت الباب أمام حركة نقد الكتاب المقدس في الغرب، تلك الحركة المنهجيّة التّي تدين بالفضل لعلماء الإسلام كابن حزم والقرطبي وابن تيميّة وابن القيم، وغيرهم.

ولنا أن نقارن بين موقف الإسلام من هذه القضيّة وموقف الكنيسة، إن الإسلام قام على تحرير الفكر، أما الكنيسة فقامت على قمع الفكر، ويكفي أن القرآن سمح بمناقشة

اية قضيّة بشرط تقديم البرهان حتى في أعقد قضيّة وهي"الألوهيّة": وَمَن يَدۡعُ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ لَا بُرۡهَٰنَ لَهُۥ بِهِۦ فَإِنَّمَا حِسَابُهُۥ عِندَ رَبِّهِۦٓۚ إِنَّهُۥ لَا يُفۡلِحُ ٱلۡكَٰفِرُونَ ﴿١١٧﴾ (المؤمنون/ 117).

يقول المستشرق اليهودي فنسنك عن تأثير اليهوديّة والمسيحيّة في الإسلام" أنّ النّبي كان يُبَشّر بدين مستمد من اليهوديّة والنّصرانيّة، ومن ثمَّ كان يردد قصص الأنبياء المذكورين في التّوراة والإنجيل، لينذر قومه بما حدث لمكذِّبي الرّسل قبله، وليثبِّت أتباعه القليلين من حوله"[10].

يرى مالك بن نبي عكس هذا فلو أنّ الفكرة اليهوديّة المسيحيّة كانت تغلغلت حقا في الثّقافة والبيئة الجاهليّة فإن من غير المفهوم ألاّ توجد ترجمة عربيّة للكتاب المقدس وهناك حدث مؤكد فيما يتصل بالعهد الجديد" الإنجيل"، وهو أنه حتى القرن الرّابع الهجري لم تكن قد وضعت له ترجمة عربيّة"[(11)].

3. القرآن والكتاب المقدس:

1.3 قصّة يوسف عليه السّلام في القرآن وفي الكتاب المقدس، نركز على إعجاز القرآن بناء على هذه التّقسيمات في المقارنة التّي أجراها بن نبي بين سورة يوسف في القرآن والكتاب المقدس تحت عنوان "علاقة القرآن بالكتاب المقدس"، وفي نفس الوقت لن نغفل عن العنصرين الآخرين ودورهما في بناء المنهج "الظّاهراتي المقارن" في تحليل سورة يوسف.[(12]

الجدول 01: مقارنة بين سورة يوسف في القرآن والكتاب المقددس

رقم الاية القرآنيّة	الرّواية القرآنيّة	الرّواية الكتابيّة	ملاحظات
1−3	مدخل يضع القصة في إطار الظّاهرة القرآنيّة	مدخل يضع القصة في الإطار العائلي	اختلاف
4−6	رؤيا واحدة ليوسف	رؤيتان ليوسف	اختلاف



15-7	ذهاب يوسف بموافقة يعقوب عقب التّآمر عليه	ذهاب يوسف بأمر يعقوب	اختلاف
18-16	ارتياب يعقوب في أولاده وأمله عقب المؤامرة	سرعة تصديق يعقوب ويأسه عقب المؤامرة	اختلاف
20-19	بيع يوسف ووصوله إلى مصر	الرّواية نفسها	القرآن يؤكد أكثر تدخل إرادة الله
24	هم يوسف بالمعصيّة وبرهان الله له	لم يرد	
25	القميص تقده المرأة	القميص تأخذه المرأة	
29-26	إدانة خلقيّة من الزّوج لزوجته	غضب الزّوج على يوسف	اختلاف
31-30	فضيحة في المدينة واجتماع النّسوة	لم يرد	
34	دعاء يوسف أمام إلحاح المرأة	لم يرد	النّبي يتحدث أكثر في القرآن
40-36	وعظ يوسف لأصحابه	لم يرد	
41	تعبير الرّؤيتين يطلب من يوسف	تعبير الرّؤيتين يتقدم به يوسف	اختلاف
48-42	حل نفسي لعقدة السّجن باعتراف المرأة	حل سياسي مترتب على رؤيا فرعون	الرّوح يتحدث أكثر في القرآن
49	تكهن بعام الرّخاء والنّجاة	لم يرد	

53	وعظ في حضرة الملك	لم يرد	شخصيّة النّبي أكثر ظهوراً في القرآن
54	رد اعتبار يوسف	مهمة معهود بها الى يوسف	عدالة في القرآن وسياسة في التّوراة
55	يوسف يطلب مسؤوليّة الخازن	مسؤوليّة الخازن تعرض عليه	اختلاف
57	اهتمام بالآخرة	لم يرد	الدّين يتكلم أكثر في القرآن
58-62	مشهد يوسف مع إخوته	صورة بتصرف	يوسف أكثر نبوة في القرآن
63-67	بواعث العودة إلى مصر: مسعى أبناء يعقوب لديه	بواعث العودة الى مصر أمر يعقوب الذي يبدو كأنما ترك شمعون لمصيره	الاتهام بالجوسسة اعتقال شمعون غير وارد في القرآن
68-69	وصولهم إلى مصر وتآمر يوسف	الصّورة نفسها	
70-79	رحيل إخوة يوسف واعتقال بنيامين	مع بعض التّصرف	
80	تشاور الأخوة	لم يرد	
81-87	عودة الأبناء إلى يعقوب الذي يستعين بالأمل والمصابرة	لم يرد	

88	عودة إلى مصر لدى يوسف	لم يرد	
89-92	مشهد الحل بعفو يوسف عن إخوته	حال الموقف بانفعال يوسف	اختلاف
93	إرسال قميص يوسف إلى أبيه	لم يرد	
94-95	وجدان يعقوب	لم يرد	
96-99	شفاء يعقوب ودعاؤه وعفوه عن بنيه	لم يرد	
100	ختام يوف للقصة بحمد الله والثّناء عليه	لم يرد	المعالم الرّوحيّة في القرآن

المصدر: بن نبي مالك: الظّاهرة القرآنيّة، تر: عبد الصّبور شاهين، دار الفكر سوريّة 2004، ص 252.

2.3 نتائج المقارنة بين قصة يوسف في القرآن والكتاب المقدس: نلاحظ في مقارنة مالك بن نبي لقصة يوسف في القرآن وفي الكتاب المقدس، أنّه لم يأخذ الموضوعات بالتّفصيل والتّحليل عكس ما نتوقع عندما نسمع "دراسة مقارنة" أنّه سيعرض أوجه الشّبه والاختلاف من ناحيّة اللغة أو المواضيع أو نواحي أخرى.

اكتفى بن نبي بجدول قابل فيه الآيات القرآنيّة وفصول الكتاب المقدس، ثم وضع جدول التّفاصيل الذي نقلناه ثم علق على الجدول بنتائج الموازنة للروايتين في صفحتين ركز في النّتائج على ثلاثة عناصر: أوّلها "المناخ الرّوحاني" في قصّة يوسف الذي يظهر من خلال مواقف وكلام الشّخصيات" يعقوب واختفاء الابن وامرأة العزيز في ظهور الحق، ثم موقف يوسف في السّجن"، وفي المقابل الكتاب المقدس يصف الشّخصيات المصريّة بأوصاف عبرانيّة"[(13)].

وثانيتها وسيلة السّفر اختلفت، ففي القرآن نجد العير، وفي الكتاب المقدس نجد الحمير.

والعنصر الثّالثّ هو "الحل" فقد جاء في الكتاب المقدس على شكل سرد تاريخي للقصة، وفي القرآن الحل هو الطّابع الذي يميز الشّخصيّة المحوريّة يوسف عليه السّلام "(14).

تقع قصة يوسف في القرآن الكريم في 111 آية، بينما يحكيها (العهد القديم) في حوالي 430 عدداً أو جملة أي أن القصة في التّوراة توازي حوالي أربعة أضعاف مثيلها في القرآن، وهي في الحقيقة أكثر من أربعة أضعاف بحساب عدد الكلمات، أي أن القرآن أجمل القصة في أقل من ربع حجمها في التّوراة.

يبدأ النّص القرآني بمقدمة تمهيديّة، ثم يدخل مباشرة في الموضوع، بينما تبدأ قصة يوسف في التّوراة، كامتداد لعائلة (يعقوب)، وهو (ابن سبع عشرة سنة كان يرعى مع إخوته الغنم وهو غلام عند بني بلهة وبني زلفة امرأتي أبيه، وأتى يوسف بنميمتهم الرّديئة إلى أبيهم).

تتشابه القصتان في أحداثهما الرّئيسة، من بغض إخوته له ثم إلقائه في البئر ثم بيعه في مصر، ثم مراودة زوج سيده له عن نفسه، إلى حبسه.. إلى آخر القصة واستقرار آل يعقوب بمصر، ثم تنتهي القصة في القرآن بدلالتّها الإسلاميّة من الآية 101 حتى الآية 111، فالقصة القرآنيّة غايتها وعظيّة ودعائيّة، أما القصة التّوراتيّة فغايتها تاريخيّة، حيث تواصل قص تاريخ بني إسرائيل، ينتقل القرآن إلى حلم يوسف فيقول يعقوب:(.. يا بني لا تقصص رؤياك على إخوتك فيكيدوا لك كيدا .. بينما تقول التّوراة: (وحلم يوسف حلماً وأخبر إخوته فازدادوا أيضاً بغضاً له.

وبينما يرى القرآن سبب صعود نجم يوسف باعتباره من المحسنين والمتقين (ولأجر الآخرة خير للذين آمنوا وكانوا يتقون)، فيبدو في الصّعود اليوسفي عنصره الدّيني الواضح، نجد التّوراة تتعامل مع الأمر باعتباره كفاءة يوسف في تأويل الأحاديث والأحلام، ثم في كفاءته في إدارة الاقتصاد وقت المجاعة باعتباره (نموذجاً يهودياً) إن جاز التّعبير.

انتفت من النّص القرآني صفات (النّموذج اليهودي)، ذلك الممسك بمراكز التّحكم فيسخرها لنفسه عن طريق ولائه لسيده، فالأمر لا يعني القرآن العربي إلا في إطار



معانيه العامة، وعبرته الدّينيّة، فيبدو يوسف إنساناً مظلوماً من طرف إخوة أكلهم الحقد والحسد. وشخصيّة يوسف في النّص القرآني نقيّة من تلوث شخصيّة التّوراة، وهي متماسكة متسقة من أول اية حتى آخر اية، ونجحت فعلاً في إبراز غايتها المعنويّة بينما تدخل تلك الشّخصيّة في النّص التّوراتي روح (اليهودي)، فيبدو مجرد أحد آباء بني إسرائيل ويبدو مشوهاً ظالماً، لأن صعود يونس من البئر هنا هو صعود يهودي ليضع النّموذج لبني إسرائيل من بعده في التّشبث والسّباحة نحو مراكز التّحكم والسّيطرة على القرار، فينثر بذرة مقاومة لتخرج زروعاً جماعيّة تتأصل في بني إسرائيل.

وبسبب هذه المقاومة استدعى النّص القرآني كل أسلحته ليدافع عن الدّعوة، فيصبح يوسف "مسلماً" "توفني مسلماً" مستخدماً آيات العقل في الدّفاع عن الدّعوة "كأي من اية في السّماوات والأرض" مثبتاً للرسول بقول يوسف: "أنت وليي في الدّنيا والآخرة" لأن الله "ولي محمّد أيضاً في الدّنيا والآخرة"، وكذلك "وما أنا من المشركين" "حتى إذا استيأس الرّسل.. جاءهم نصرنا"، قاصاً القصص للعبرة، بل ولوضعها في موازاة أو في بنيّة دعوته باعتبارها تتخطى أمر العبرة لأمر الدّعوة، لأن العبرة تجوز مع المؤمنين أما أمر الدّعوة فهو أكثر شمولاً، فحين يقول القرآن: "وما أرسلنا من قبلك إلا رجالاً نوحي إليهم.." فهو يقول بأن الأنبياء لم يكونوا ملائكة أو جناً، وما هم إلا رجال مثل يوسف أو محمّد يعيشون ويقاومون الظّلم ويضعفون أحياناً لكنهم يثابرون على دعوتهم حتى ينتصروا، وما طلب الآيات أو المعجزات إلا جهل "وقال الذين لا يعلمون لولا يكلمنا الله أو تأتينا اية" (البقرة/ 118).

اكتشفنا قبل المقارنة أن مالك بن نبي ليس هدف دراسته "الظّاهرة القرآنيّة" قصة يوسف أو تطبيق المنهج المقارن وإنما إبراز إعجاز القرآن من ناحيّة الزّمن والذي يفرض عليه مقارنته بالإعجاز في الدّيانات الأخرى.

وهذا ما قام به في النّقطة التّي عالجها تحت عنوان "البحث النّقدي للمسألة" فانطلق من ظاهرة "النّبي"، وافترض من النّاحيّة النّفسيّة أن النّبي قد تشبع بفكرة التّوحيد لاشعوريا، ومن النّاحيّة التّاريخيّة أن النّبي قد تعلم الكتب المقدسة اليهوديّة والمسيحيّة تعلما مباشرا وشعوريا"[15] .

4. التّحليل الظّاهراتي للإعجاز: يبرز الإعجاز القرآني من خلال عدة ظواهر كل ظاهرة متفردة بذاتها، وعند اجتماعها يظهر إعجاز القرآن بدوره في الظّاهرة القرآنيّة كلها، وهي كما حددها مالك بن نبي:" ظاهرة النّبوة وظاهرة الوحي وظاهرة الإعجاز من ناحيّة الزّمن وذلك بإبرازه بين الرّسالات الأخرى".

1.3 ظاهرة الإعجاز من ناحيّة الزّمن: وإذا رجعنا إلى قضيّة الإعجاز بمفهومه الظّاهراتي نجده:

1 – بالنّسبة إلى شخص الرّسول: الحجة التّي يقدمها لخصومه ليعجزهم بها، فلا بد أن يكون في مستوى إدراك الجميع وإلاّ انتفت فائدته.

2 – والإعجاز بالنّسبة للدين وسيلة من وسائل تبليغه وها ما يستدعي أن يكون فوق طاقة الجميع"[16].

3 – ومن حيث الزّمن أن يكون تأثيره بقدر ما في تبليغ الدّين من حاجة إليه، فهذا المقياس هو الذي ينطبق على معنى الإعجاز في كل الظّروف المحتملة بالنّسبة إلى الأديان المنزلة.

ويقصد مالك بن نبي بالإعجاز من حيث الزّمن أن دلالة عيسى من حيث الأعجاز ستزول أيضا مع زوال موضوعها للأسباب نفسها التّي ألغت جانب الإعجاز في دين موسى، لأنه يأتي بعد عيسى رسول جديد ودين جديد يلغيان الدّين السّابق، دين عيسى عليه السّلام فيلغي ضرورة التّدليل على صحة الإنجيل"[17].

وكلما استمر الدّين في الزّمن احتاج إلى وسيلة تبليغ تتزامن مع الظّروف التّاريخيّة له ويجب أن تبقى ملازمة له من جيل إلى جيل ومن جنس إلى جنس لا يلغيها شيء في التّاريخ"[18].

2.3 ظاهرة النّبوة عند مالك بن نبي: يعتبر بن نبي النّبوة ظاهرة مستقلة عن الذّات الإنسانيّة" ولنا أن نلاحظ أولا وقبل كل شيء أن بعث نبي ما ليس حدثا فردا ليكون غريبا نادرا، بل هو على العكس من ذلك ظاهرة مستمرة تتكرر بانتظام بين قطبين من التّاريخ منذ إبراهيم إلى محمّد صلى الله عليه وسلم، واستمرار ظاهرة تتكرر



بالكيفيّة نفسها، يعد شاهدا علميا يمكن استخدامه لتقرير مبدأ وجودها بشرط التّثبت من صحة هذا الوجود بالوقائع المتفقة مع العقل، ومع طبيعة المبدأ"[19].

تظهر النّبوة من خلال شهادة النّبي وهو ما يطرح لنا مشكلة نفسيّة، ثم إنها لا تظهر إلا من خلال محتوى رسالتّه وهذه مشكلة تاريخيّة"[20]، وتثبت هذه الأفكار بمقارنة مبدأ النّبوة وادعاء النّبوة، فنموذج النّبي "أرمياء" خير دليل، حيث نزل مفهوم النّبوة إلى درجة كاتب في أوربا، ثم إن ادعاء النّبوة يكون في المجال الذّاتي للنبي"[21] على عكس مبدأ النّبوة فهو يتميز بصفة القهر النّفسي الذي يحدد سلوك النّبي، ويجعله يحكم على أحداث المستقبل، ويستمر هذا السّلوك النّبوي ويتماثل عند جميع الأنبياء"[22].

يبدو أنه لم يعد هناك تفسير آخر ممكن إلا أن نضع الظّاهرة خارج الذّات ومستقلة عنها استقلال المغناطيس عن الإبرة ومما يدعم هذا الرّأي شهادة الأنبياء على أنفسهم تلك الشّهادة الوحيدة والمباشرة على الظّاهرة، فقد وضعوها بالإجماع خارج كيانهم الشّخصي"[23].

ولا تكفي شهادة الأنبياء على إعجاز الدّين إلا إذا أضفنا إليها ما تحتويه وسائل تبليغهم والتّي تتمثل في الوحي عند النّبي صلى الله عليه وسلم، وهو المعرفة التّلقائيّة والمطلقة لموضوع لا يشغل التّفكير وأيضا غير قابل للتفكير"[24].

ولأن النّبي يثق في أن المعرفة الموحى بها غير شخصيّة وطارئة وخارجة عن ذاته فيترتب على هذا أنه على يقين في مصدر المعرفة الموحاة لا يجيء مع الوحي نفسه ولا يؤلف جزءا من طبيعته، بل انه في صورته الكاملة من عمله الشّعوري بوصفه رد فعل طبيعي لهذا الشّعور إزاء ظاهرة خارجيّة.

3.4. ظاهرة الوحي: هذا الوصف يعطي الوحي نفسه الخصوصيّة التّي تجعله خارج أحوال الفرد النّفسيّة، لتكون مهمته الوحيدة أن يصوغ أساسا عقليا ليقينه واقتناعه الشّخصي"[25]، ومع أنّ الاقتناع بالوحي حقيقة لا يمكن إغفالها، رغم ذلك كان النّبي بحاجة إلى تدعيم اقتناعه الشّخصي، بالاعتماد على مقياسين: المقياس الأوّل ظاهري ويتمثل في السّمع والرّؤيّة، والآخر عقلي يظهر في فعل القراءة وانقطاع الوحي عنه

لمدة عامين، كما أنّ القرآن يحتوي على حقائق تاريخيّة وكونيّة واجتماعيّة تبين أن الوحي لا يصدر عن ذات إنسانيّة، وهذا ما ساعده على تحدي المشركين به"[26].

تعد ظاهرة الوحي ذات أبعاد فكريّة وتربويّة ونفسيّة، لأنّ الوحي نزل منجما على طول فترة الدّعوة يتلاءم مع الظّروف، كما تظهر فائدته في وحدته الكميّة " الآية والسّورة" التّي تتمشّى مع قدرة استيعاب النّبي وصحابته وتساير الفكر في تلك الحقبة من الزّمن[27].

5. خاتمة: نستنتج ممّا سبق أنّ بن نبي درس سورة يوسف بالمنهج المقارن، لكن في إطار تحليلي للظاهرة القرآنيّة كلها، وذلك لارتباط قصة يوسف عليه السّلام بالنّفسيّة التّي كان يعيشها الرّسول صلى الله عله وسلم، وطلب اليهود من الرّسول أن يخبرهم عن النّبي يوسف عليه السّلام، وتلك هي مناسبة نزول السّورة على حد قول الزّمخشري: نزلت هذه السّورة المكيّة عقب نوع من التّحدي الذي جابهه به علماء بني إسرائيل، لقد سألوه صراحة عن قصة يوسف، فنزلت"[28]ولكنّها إذا كانت قد أجابت على تحد صادر عن أحبار اليهود أو غيرهم، فإنها لم تكن لتحسم النّزاع إلا بمقابلة دقيقة بين نصوص التّوراة وقصص القرآن..

تكشف المقارنة بين سورة يوسف في القرآن والكتاب المقدس عن فكرة مفادها أنّ القرآن جاء ليصحح الأخطاء التّاريخيّة والعلميّة التّي تناقلها اليهود والمسيحيون، ثم ليبين أنّ فكرة التّوحيد هي مشتركة بين كل الأنبياء وأنّ النّبي لم يتلق هذه الفكرة لا شعوريا من الكتب المقدسة، لأنّه لا وجود لتأثير يهودي مسيحي لانعدام المصادر اليهوديّة والمسيحيّة المكتوبة وهذا ما يثبت أنّه من المستحيل أن نقول بإمكان حدوث" امتصاص لا شعوري" للذات المحمّديّة في هذا الوسط الجاهلي، ولأنه لم يتعلم شخصيا من الكتب فهو الأمي الذي لا يقرأ ولا يكتب صلّى الله عليه وسلّم.

إنّ أهم مرتكزات الظّاهرة القرآنيّة عند مالك بن نبي تنحصر في ثلاث ظواهر فالوحي ظاهرة، النّبي ظاهرة وبين الجانب التّاريخي والنّفسي يظهر القرآن كظاهرة بين الرّسالات السّماويّة الأخرى وعند اجتماع كل الظّواهر يبرز الإعجاز للظاهرة القرآنيّة كلّها.

يبقى المجال مفتوحا لفهم الإعجاز القرآني، وبالرّغم من تعدد طرق التّفسير والتّحليل وظهور أدوات إجرائيّة حديثة، فإن القرآن كان ولا يزال صالحا لكل زمان ومكان ووجوه إعجازه لا تنقضي ومعجزاته تتبدى باختلاف الأجيال ومرور العصور.

- قائمة المصادر والمراجع:

-القرآن الكريم

-قائمة المصادر:

- بن نبي مالك: الظّاهرة القرآنيّة، تر: عبد الصّبور شاهين، (سوريّة دار الفكر 2004م).

-قائمة المراجع:

1. بن كمونة سعد بن منصور: تنقيح الأبحاث للملل الثّلاث، نشره موسى برلمان جامعة كاليفورنيا.
2. الزّمخشري محمود بن عمر: الكشاف عن حقائق التّنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل، بيروت (دار المعرفة ط3، 2009).
3. عبد الرّاضي محمّد عبد المحسن: النّبوة بين اليهوديّة والمسيحيّة والإسلام بمكتبة كليّة (دار العلوم جامعة القاهرة 1996 م).
4. غراب أحمد عبد الحميد: رؤيّة إسلاميّة للاستشراق، (المنتدى الإسلامي، لندن 1411هـ).
5. هنداوي إبراهيم موسى: الأثر العربي في الفكر اليهودي، مصر (مكتبة الأنجلو المصريّة 1963 م).
6. Moses ben Maimone: Sein Leben ,Seine Werke und sein Einfluss S: 112 , Hrsg von: W. Bacher. Leipzig 1908.

الهوامش:

(1) – بن نبي مالك: الظاهرة القرآنية، تر: عبد الصبور شاهين، دار الفكر، سورية 2004 م، ص 18.

(2) –المصدر نفسه، ص 67.

(3) – المصدر نفسه، ص 57.

(4) – المصدر نفسه، ص 59.

(5) –بن نبي مالك: الظاهرة القرآنية، ص 59.

(6) –راجع المبادىء الثلاثة عشر في: Moses ben Maimone: Sein Leben ,Seine Werke und sein Einfluss , S: 112 , Hrsg von: W. Bacher. Leipzig 1908

(7) –بن كمونة سعد بن منصور: تنقيح الأبحاث للملل الثلاث، نشره موسى برلمان، جامعة كاليفورنيا، ص 40 . 43.

(8) –عبد الراضي محمد عبد المحسن: النّبوة بين اليهودية والمسيحية والإسلام، بمكتبة كلية دار العلوم جامعة القاهرة 1996 م.

(9) –هنداوي إبراهيم موسى: الأثر العربي في الفكر اليهودي، مكتبة الأنجلو المصرية 1963 م، ص 144.

(10) –غراب أحمد عبد الحميد: رؤية إسلامية للاستشراق، المنتدى الإسلامي، لندن 1411هـ، ص 91.

(11) –بن نبي مالك: الظّاهرة القرآنيّة، ص 258.

(12) –المصدر نفسه، ص 250.

(13) – انظر بن نبي مالك: الظّاهرة القرآنيّة، ص 252.

(14) –المصدر نفسه، ص 253.

(15) –انظر بن نبي مالك: الظّاهرة القرآنيّة، ص 255.

(16) – المصدر نفسه، ص 64.

(17) –بن نبي مالك: الظّاهرة القرآنيّة، ص 66.

(18) –المصدر نفسه، ص 67.

(19) – المصدر نفسه، ص 87.

(20) –المصدر نفسه، ص 87.

(21) –المصدر نفسه، ص 91.

(22) –انظر مالك بن نبي: الظّاهرة القرآنيّة، ص 99.



(23) –المصدر نفسه، ص 100.

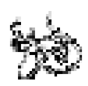
(24) –المصدر نفسه، ص 144.

(25) –المصدر نفسه، ص 147.

(26) – المصدر نفسه، ص 149.

(27) –انظر بن نبي مالك: الظّاهرة القرآنيّة، ص 182.

(28) – الزّمخشري محمود بن عمر: الكشاف عن حقائق التّنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التّأويل، ص 159.



التّحليل الفيزيائيّ للصّوت اللغويّ وأثره في الدّلالة

The meaning of linguistic sound and its physical analysis

أ. شارف نادية ‡

تاريخ الاستلام: 2020.12.06 تاريخ القبــول: 2021.01.27

ملخّص: يقوم الجهر والهمس بوظيفة هامّة في تبيان الدلالة اللغوية للبنية العربية حيث حاول علماء الأصوات المحدثون إخضاع دراسات القدماء إلى عمل تطبيقي مخبري، فقاسوا شدّة الصّوت وذبذبته، ومدى تأثيره في تغيير الدّلالة ضمن سياقات لغوية مختلفة. ولعلّ المطّلع على مؤلفات اللّغويين يعجب من الدّقة المتناهية التي توصّلوا إليها في تفسير الصّفات الصّوتية، مع إضافة بسيطة. والأصوات تؤثّر في الأصوات المجاورة لها وبالتالي في دلالة الكلمة، ومن ثَمَّ في السياق اللغويّ.

وعليه فإنّ هذه الدّراسة تهدف إلى تبيان دلالة الصّوت اللّغوي في تناسقه مع غيره من الأصوات، ووضوحه السمعي، وكذا تحليله فيزيائيّا، للوصول إلى خدمة الدراسات اللغوية العربية، ومدى إفادتها منها ومعالجة قضاياها المختلفة وتوسيع دائرة تعالق علوم اللغة بالعلوم الأخرى.

كلمات مفتاحيّة: الأصوات، علم الأصوات، الدلالة اللغوية، علم الأصوات المخبري، المطياف.

---

‡ جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، البريد الإلكتروني:

sabrineleterature@gmail.com (المؤلّف المرسل).

Abstract: voiced and voiceless sounds perform an important function in the Arabic structure's linguistic significance, the modern scholars measured the sound intensity and the extent to which it affects the change of significance within linguistic contexts through linguists' works, the accuracy that they have reached to interpret vocal qualities. the sounds affect the ones that are close to them and thus in the affect the significance of the word, and then in the linguistic context.

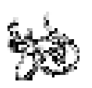
This study aims to demonstrate the significance and consistency of language sound, its audio clarity, and its physical analysis to reach the service of Arabic linguistic studies related to other sciences.

Keywords: Sounds, phonology, linguistic significance, phonetics acoustic spectrometer.

1. المقدّمة: تعدّ اللّغة العربية اللغةَ الخالدة التي كتب الله لها الصّمود والبقاء على مرّ العصور رغم كلّ الصّعاب التي واجهتها، بها نزل القرآن الكريم، فالتقى العربّي بفصاحته، والأعجميّ بعجمته حول هذا الكتاب العظيم لحفظه وتلاوته، فاختلطت الألسن وظهر اللّحن، لذا قام الغيورون على اللّغة العربيّة بوضع ضوابط تحمي هذه اللّغة وتحفظها من الزّلل والخطأ.

كانت البدايات الأولى بوضع نقط الإعراب للقرآن الكريم، ثم توالت بعدها الجهود اللّغوية القديمة بجميع جوانبها ومستوياتها المختلفة؛ الصّوتي، الصّرفي، النّحوي والدّلالي، فتداخلت مواضيعها فيما بينها.

يعدّ المستوى الصّوتي أوّل هذه المستويات، إذ لم تظهر ملامحه واضحة جليّة إلّا في بداية القرن الخامس الهجريّ على يد علماء من أمثال ابن جنّي، الّذي حظي عنده الدّرس الصّوتي باهتمام بالغ، حيث إنّ كتابه: "سر صناعة الإعراب"، أوّل مؤلَّف



متخصّص في علم الأصوات، ثمّ اهتمّ علماء آخرون بهذا العلم كونه يرتبط أكثر بعلم التجويد بصفته علما صوتيّا في أصوله وفروعه وقواعده.

وبالرغم من المجهودات الجبّارة في الدّراسات الصّوتيّة عند القدماء الّذين خلّفوا لنا تراثًا هائلاً من مسائل لغويّة إلّا أنّ هناك بعضا منها بقيت على ما هي عليه، حتّى العصر الحديث، وظهور الثورة التّكنولوجية عند الغرب فاكتُشِفَت المخابر الصّوتية والبرامج الحاسوبيّة، وحينئذ تمكّن العلماء من الاهتمام بهذه المسائل، وبالتّالي دراسة الأصوات دراسة علمية مخبريّة، حدث بعدها رقمنة هذه الدّراسات الصّوتية بظهور برامج حاسوبية تختصر العمل وتضمن النتائج.

أمّا عند العرب، وبعد عودة البعثات الطلابية من الدول الأوروبية، فقد برز علماء كان لهم الأثر الواضح في إثراء الدّرس الصّوتي، ومن هؤلاء: إبراهيم أنيس، كمال بشر، أحمد مختار عمر، محمود السعران، سعد المصلوح، وغيرهم من العلماء.

لقد أسهم علماء اللّغة القدماء، والّذين لا تخفى جهودهم اللّغوية عامّة، والصوتية خاصّة، في إرساء الدّعائم الأولى للقواعد اللّغويّة، فالخليل بن أحمد الفراهيدي، وسيبويه والمبرّد وابن الجزري، وغيرهم كثير، كانت لهم إسهاماتهم وآراؤهم الموفّقة في مخارج الأصوات وصفاتها، دون أن نستثني من كان متخصّصا في مجال الطّب كما هو الشأن مع "ابن سينا" في رسالته (أسباب حدوث الحروف)، حيث اعتنى بالجانب التشريحي وخصّص له مبحثا في تشريح الحنجرة بالتفصيل رابطا بين إنتاج الأصوات وعمل أعضاء النطق فيها.

ومن هنا نطرح جملة من الإشكالات التي نجيب عنها في هذا البحث وهي كالآتي:

1ـ ما إسهامات العلماء القدماء في دراسة صفات أصوات العربية؟ وما وسائلهم؟

2ـ ما المعايير العلمية التي بنى المحدثون عليها نظرتهم اللّغوية، واختلفوا فيها مع القدماء؟

3ـ ما الطريقة المعتمدة في التحليل الفيزيائي للصوت اللغوي؟ وما هي الدلالة اللغوية للصوت في سياقه اللغويّ؟

وعليه فإنّ هذه الدّراسة تهدف إلى تبيان دلالة الصّوت اللّغوي في تناسقه مع غيره من الأصوات، ووضوحه السّمعي، وكذا تحليله فيزيائيّا، للوصول إلى خدمة الدّراسات اللّغوية العربية، ومدى إفادتها منها، ومعالجة قضاياها المختلفة وتوسيع دائرة تعالق علوم اللغة بالعلوم الأخرى.

ونظرا لطبيعة الموضوع، فإنّه يقتضي المنهج الوصفي التحليلي القائم على وصف الأصوات اللغوية ومدى تأثيرها في الأصوات المجاورة لها وتحليلها فيزيائيا في السياق القرآني.

2. **تعريف علم الأصوات اللّغوية:** تعدّدت تعريفات علم الأصوات في الدّراسات اللّغوية الحديثة والمعاصرة، ومن بين هذه التّعريفات:

تعريف عبد القادر عبد الجليل: هو «أحد فروع علم اللّسانيات، يهتمّ بدراسة الصّوت الإنساني ابتداء من حالته المادية (شحنة هوائية داخل الرئتين)، حتّى تشكيله، وإنتاجه على هيئة أصوات مميزة.»[1](الجليل، صفحة 164)

وعرّفه كل من "ماريوباي" و"فرنك غينور" بأنّه: «علم دراسة، وتحليل، وتصنيف الأصوات، متضمّنا دراسة إنتاجها، وانتقالها، وإدراكها.»[2](منصف، 1986، صفحة 14).

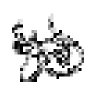
يتّضح من هذه التّعريفات أنّ علماء الأصوات يقومون بدراسة شيئين هما:

❖ مخارج الأصوات: أي تحديد منطقة كل صوت على جهاز النّطق، ويسمّون بحسب مخارجها، فيقال: هذا صوت لثوي، وذاك أسناني، وآخر شفوي.

❖ صفات الأصوات: وهنا يقوم علماء اللغة بوصف الصّوت بناء على ملاحظة طريقة احتكاك الهواء بعضلات جهاز النّطق، وتغيّر طريقة النّطق (طريقة احتكاك الهواء وطريقة وضع العضو النّاطق) وفي نفس المخارج، ويؤدّي ذلك إلى أن يتّصف الصّوت بسمات مختلفة، تحدّد صفاته النّطقية، فيقال هذا صوت مهموس، وذاك مجهور، وآخر شديد ...

3. **إسهامات العلماء القدماء في دراسة صفات أصوات العربية ووسائلهم:**

كان الدّرس الصّوتي عند العرب، من أصل الجوانب التي تناولوا فيها دراسة اللّغة حيث



إنّ أساس هذا الدّرس بُنِيَ على القراءات القرآنية، وقد دفعت قراءة القرآن علماء العربية القدماء لتأمّل أصوات اللّغة وملاحظتها ملاحظة ذاتية أمثال: أبو الأسود الدولي (ت.69هـ) والخليل بن أحمد الفراهيدي (ت.175هـ)، وسيبويه (ت.180هـ)، وابن جني (ت. 392 هـ) وغيرهم، أنتجت في وقت مبكّر جدا دراسة طيبة للأصوات العربية لا تبتعد كثيرا عمّا توصّل إليه علماء الأصوات في الغرب بالإضافة إلى جهود العلماء المحدثين الّذين انتفعوا بتراث العرب في علم الأصوات في ضوء مناهج حديثة.[3](بشر صفحة 168).

ولعلّ الدّراسات الصّوتية لم تدخل في عداد البحوث العلمية الدّقيقة إلاّ في أواخر القرن الماضي أو قبل ذلك بقليل، وحينما اتّضحت قسمات الدّراسات اللّغوية بعامّة وتحدّدت معالمها ورأى الباحثون ضرورة تفريعها فروعا مختلفة يتناول كلّ منها جانبا من جوانب اللّغة وكان علم الأصوات واحدا من هذه الفروع[4] (بشر، صفحة 168).

بفضل فروع علم الأصوات أصبح بإمكاننا التّمييز بين الصوتيات التقليدية التي اعتمدت الملاحظة الذاتية والذوق الفعلي للأصوات والحدس في حكمها على الأصوات والصوتيات الحديثة التي استطاعت أن تقلّل من أثر تلك العوامل بمساعدة الآلات المختلفة. [5](بورنان، صفحة 26).

ويُعدّ علم الأصوات من الأسس المهمّة في تعلم اللّغة العربية، لغة القرآن الكريم وهنا يقرّر الباحث أنّ تعليم القرآن وتعلّمه عند العرب القدماء لم يكن يحتاج في أوّل الأمر إلى أكثر من التّلقين والتّحفيظ عن طريق السّماع والمشافهة بأساليبها المتعدّدة لكن بعد أن اهتزّ النّظام اللّغوي نتيجة الاختلاط الاجتماعي بين العرب وغيرهم، ظهر ما يسمّى باللّحن، وطبيعي ألّا يسلم الجانب الصّوتي والأدائي ممّا أصيبت به الجوانب والنّظم اللّغوية الأخرى، ومن ثمّ برزت حاجة الأمّة إلى ضبط قواعد النّظام الصّوتي للعربية عامّة وللقرآن الكريم خاصة، لذلك فإنّ الباحثين وأهل العلم واللّغة شمّروا عن سواعدهم وغاصوا في بحر هذا العلم الزاخر، ودرسوا جوانب عديدة منه كمخارج الأصوات وصفاتها.

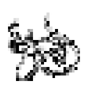
لدراسة مخارج الحروف ومعرفة صفاتها أهمية كبرى، وغاية عظمى، حيث كان لعلماء اللّغة العربية المتقدّمين وعلماء القراءة والتّجويد عناية كبيرة بهذه الدّراسة، لأنّهم يعدّونها من أهمّ الدّراسات التي ينبني عليها النّطق، وتصحيح القراءة.

إنّ ضبط الأداء وإخراج كلّ حرف من مخرجه الصّحيح هو الأساس، فمن أتقن صنعة مخارج الحروف وصفاتها نطق بأفصح الكلام.

ونظرا لأهمية دراسة مخارج الحروف وصفاتها على مرّ القرون، ألّف علماء العربية والقراءات والتّجويد والأصوات المؤلّفات، وصنّفوا المصنفات، وكتبوا الكثير من النّشرات والدّروس، ولم يقفوا في دراستها عند حدٍّ معيّن، بل معرفة مواضع نشوئها وتمايزها عن غيرها في التّجاوز والتّقارب، وذلك لتجنّب الخطأ في نطقها. قال أبو عمرو الدّاني (ت 444 هـ):«اعلمُوا أن قطبَ التّجويد، وملاك التّحقيق معرفة مخارج الحروف وصفاتها التي ينفصل بعضها من بعضٍ، وإنّ اشتركت في المخرج.» [6] (الداني، 2000، صفحة 102) ، فالدّاني يعدُّ المعرفة التّامة بمخارج الحروف، وصفاتها التي تتمايز بها أصوات الحروف رغم اشتراك الحرف الواحد مع غيره في المخرج، هو الرّكيزة المثلى والأهم قبل الشّروع بدراسة أصول وقواعد التّجويد، وتحقيق النّطق بحروف اللّغة العربية.

للوقوف على الكيفية العملية في إنتاج وإخراج الأصوات، أولى علماء العربية والأصوات، والتّجويد أهمية كبرى لدراسة آلة النّطق البشرية من خلال الرسوم التّشريحية لتوضيح آلية خروج وإنتاج الحروف وتحديد مخارجها وأقسامها، ولعلّ أوّل من كانت له فرصة السّبق في ذلك هو "ابن سينا" (ت 428 هـ)، الطّبيب واللّغوي فقد فصّل آلة النّطق البشرية في رسالته "أسباب حدوث الحروف" حيث عرض لتشريح الحنجرة واللسان، وأورَدَ وصفا لأجزاء الحنجرة وما يحيط بها، وكذلك اللّسان.[7](ابن سينا، صفحة 5).

كما ذكر علماء النّحو وعلماء التّجويد والقراءات صفات عديدة للحروف كالجهر والهمس، والشدّة والرّخاوة، والاستعلاء والاستفال وغيرها، ووصفوا كل صفة بما توصّلوا إليه من تعمّقهم الشّديد وملاحظاتهم الدقيقة أثناء نطق هذا الحرف أو ذاك، ثم جاء



علماء الأصوات المحدثون، ووصفوا هذه الصّفات وصفا حسيا دقيقا، استطعنا بواسطتها فهم كثير من هذه الصّفات.

1.3 المعايير العلمية التي بنى عليها العلماء المحدثون نظرتهم اللغوية واختلفوا فيها مع القدماء: اعتنى علماء اللغة قديما وحديثا بأصوات العربية، فبيّنوا صفاتها ومخارجها، وتآلفها في أبنية الكلام العربي حيث كان لهم بصر وبصيرة بصفات الأصوات العربية، وحسّ لغويّ مرهف في تحديد معظم الصّفات بدقّة ووضوح، وطريقة تصنيفهم للأصوات تعدّدت، فمن العلماء من قسّمها حسب المخرج، ومنهم من قسّمها حسب الاحتكاك في موضع النّطق، ومنهم من صنفها حسب الجهر والهمس، وذلك بوصفهم ظاهرتي الجهر والهمس بكلّ اقتدار معتمدين على تذوّقهم اللّغة وإحساسهم الفطري بأصواتها، وقسّموا الأصوات إلى مجهورة ومهموسة تقسيما دقيقا اتّفق مع تقسيم المحدثين الّذين استمرّوا في إنجازاتهم الصّوتية معتمدين على الأجهزة الحديثة.

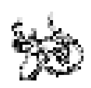
أحسّ القدماء بشيء من الصّوت المنبعث من الحنجرة، اعتمدوا عليه في تقسيمهم الأصوات إلى مجهورة ومهموسة مع عدم معرفتهم للوترين الصوتيين، وهذا ما ذكره المحدثون، مع أنّ القدماء قد أغفلوا أوضاع الوترين الصوتيين في حدوث الجهر والهمس.

يقول كمال بشر: «والملاحظ أنّ لغويِّي العرب قد تكلّموا عن ظاهرتيْ الجهر والهمس، كما تكلّموا عن المجهور والمهموس من الأصوات، ولكنهم في مناقشتهم لم يشيروا إلى الأوتار الصّوتية، ولم يعتمدوا على أوضاعها في تحديد الجهر والهمس.»[8] (بشر ك.، صفحة 88) ، ويقول أيضا في هذا الصدد: «أن يتحرّك الوتران الصّوتيان أثناء إصدار الصّوت، وذلك بتأثير الهواء القادم من الرئتين على الأوتار، فتهتزّ فيحدث الصّوت ويتولّى الحلق والتجاويف الأنفية والفموية أمر تضخيمه وترخيمه.»[9] (بشر ك. صفحة 88) وعليه فالصوت المجهور هو الّذي يتذبذب معه الوتران الصّوتيان ويسمح للهواء بالتّأثير فيهما بالاهتزاز أثناء النطق به، والهمس يقابل الجهر وفيه يرتخي الوتران الصوتيان، ولا يهتزّان ولا يُحدثان ذبذبات.

ولو دقّقنا في النظر الذّبذبة التي يُحدِثها الوتران الصوتيان مع كلّ المجهورات ـ وهو أمر أغفله علماء العربية القدامى ـ لوجدنا أنّ مصدرنا مع المجهورات هو الحنجرة، ومع المهموسات هو الحلق والفم، وهما يضخّمان الفراغات الرّنانة حتّى تُسمَع، وإذا جئنا إلى هذه المجهورات والمهموسات، نجدها مطابقة لما توصلت إليه التجارب الحديثة.[10] (والي دادة، 2014–2015، صفحة 19).

إنّ العلماء القدماء قد اعتمدوا عنصرين أساسيين في التمييز بين المجهور والمهموس هما: جريان النفس وعدمه، فالصوت المهموس عندهم ما اتّسع مخرجه، في حين المجهور ما ضاق مخرجه، وهذا ما رآه ابن دريد: «وسمّيت مهموسة، لأنّه اتّسع لها المخرج، فخرجت كأنها متفشية، والمجهورة، لم يتّسع مخرجها فلم تسمع لها صوتا.»[11] (ابن دريد، 1987، صفحة 08) إنّ علماءنا القدماء نظرتهم كانت دقيقة متمحّصة في وصف الأصوات المجهورة والمهموسة، وفي العملية العضوية التي تحدث أثناء جريان الهواء في الصوت المهموس أو عدمه في الصوت المجهور، كما أشاروا- وعلى رأسهم سيبويه ـ بإشباع الاعتماد في الصّدر والمقصود هو وجود صوت يخرج من الصّدر عند إنتاج الأصوات المجهورة، أمّا المحدثون فتتبعوا القدماء في دراستهم وأضافوا على ذلك وجود وترين صوتيين ينفرجان عند نطق الصوت المهموس وينغلقان عند نطق الصوت المجهور معتمدين على الأجهزة الحديثة.

4 . التحليل الفيزيائي للصوت اللغوي ودلالته في السياق: يعرف الصّوت فيزيائيا بأنّه سلسلة لتغييرات الضّغط في الوسط بين المرسل والمستقبل، فالصّوت هو: «اضطراب ماديّ في الهواء يتمثّل في قوّة أو ضعف سريعين للضّغط المتحرّك من المصدر في اتّجاه الخارج، ثمّ في ضعف تدريجي إلى نقطة الزّوال النهائي.» [12](هلال 1988، صفحة 24) فالمرسِل عندما يبدأ عملية إصدار الصّوت فإنّ الصّوت الخارج منه يقوم بالضّغط على الهواء في شكل موجات متلاحقة تصطدم بالمستقبِل، ميكروفون أو أذن مثلا، فتحدث عملية التّخلخل التي تصاحب الضّغط، وأكثر الأمور شيوعا لتمثيل ورصد معالم الصّوت الحسيّة هو الرّسم التّذبذبيّ، والّذي غالبا ما يطلق عليه الشّكل الموْجيّ، ويمثّل المحور الأفقي فيه محور الزّمن وتتمّ قراءته من اليسار إلى



اليمين بينما يمثّل المنحنى الرأسي قوّة هذا الصّوت في لحظة معينة، في الوقت الّذي تظهر فيه عدد التردّدات الذّبذبية للحظة الواحدة على هيئة تتابع وتلاحق هذه الخطوط.

فالصّوت ينظر إليه عادة على أنّه عملية فيزيائية مادية تتكوّن من جزأين أساسيين: منتج حقيقي للصّوت وتمثله الأحبال الصّوتية (Vocal Lips)، ومشكّل للصّوت وهو عبارة عن منتج مساعد يقتصر دوره على إتمام عملية التّوجيه واكتساب الصّفات التّمييزية، وتمثّله باقي أعضاء النّطق مثل: اللّسان والشّفاه والأسنان ... إلخ.

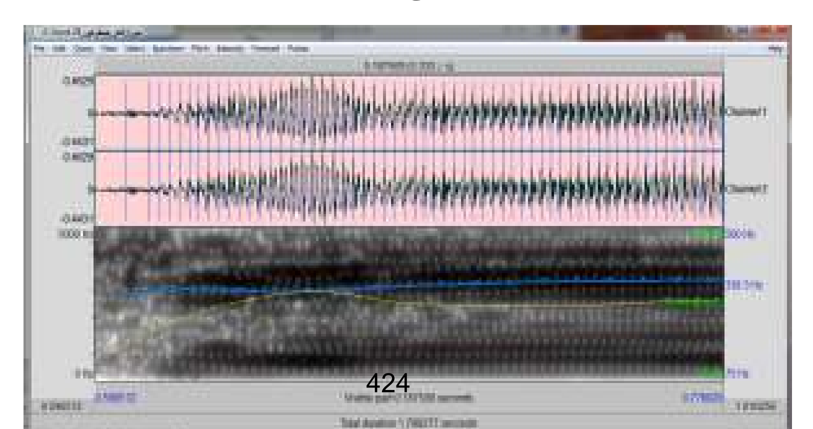
ويمكن وصف أيّ صوت بسيط وصفا كاملا عن طريق تحديد ثلاث خصائص: درجة الصّوت، وارتفاع الصّوت (أو كثافته)، وجودة الصّوت، وتتوافق هذه الخصائص تماما مع ثلاث خصائص فيزيائية: التردّد والسّعة، ونمط الموجة، أمّا الضّوضاء فهي عبارة عن صوت معقّد أو خليط من العديد من التردّدات المختلفة التي لا يوجد تناغم صوتي بينها.[13] (أحمد، الزغبي، ومحسن، صفحة 4).

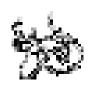
ويعدّ جهاز المطياف:spectrograph من أفضل الأجهزة التي خدمت الصّوتيات الأكوستيكية، إن لم يكن أفضلها على الإطلاق، فنظرا لموجات الصّوت اللّغوية من النوع المركّب، فإنّ عرضها باستخدام جهاز عارض الذّبذبات لا يقدّم كلّ التّفاصيل عن الموجة الصّوتية، بينما يقدّم المطياف ثلاثة أبعاد للموجة المرسومة وهي: التّردّد، والشّدّة والزّمن، وهذا يُعين الباحث في معرفة زمن الصّوت، والتّردّد الأساس، والنّطاق الرّنيني وشدّته، ولذا فإنّ معظم دراسات أكوستيكية الصّوت اللّغوية تعتمد على المطياف بشكل أو بآخر.[14] (الغامدي، صفحة 189) إلّا أنّنا اعتمدنا في تحليلنا للأصوات اللغوية على برنامج برات "praat"، يعني بالهولندية " الكلام"، هو برنامج مجاني لتحليل ومعالجة الموجات الصوتية، كتبه ويشرف عليه: paul Boersma and David weenink من معهد علوم الصوتيات بجامعة "أمستردام.[15](الخيري، صفحة 4).

فمثلا إذا قمنا بتحليل القيم الصوتية لصوت" الطاء" في كلمة " يصطرخون"في قوله تعالى:﴿ وَهُم **يَصطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَآ أَخرِجنَا نَعمَل صَٰلِحًا غَيرَ ٱلَّذِي كُنَّا نَعمَلُ** ﴾سورة فاطر الآية 37، نجد أنّ مادّة (صرخ) في الآية الكريمة، هي الصّرخة والصّيحة الشّديدة عند الفزع، والصّراخ: الصّوت الشّديد.[16] (ابن منظور، 2000، صفحة 2) فالفعل:

يصطرخون يوحي بأنّ الصّراخ بلغ ذروته، والاضطراب قد تجاوز مداه، والصّوت العالي الفظيع يصطدم بعضه ببعض، فلا أذن صاغية، ولا نجدة متوقّعة، فقد وصل اليأس أقصاه، فالصّراخ في شدّة إطباقه وتراصف إيقاعه من توالي الصّاد والطّاء، وتقاطر الرّاء والخاء، وترنّم الواو والنّون. [17](الصغير، 2000، صفحة 166) اصطرخ على وزن افتعل، «أبدلت التّاء طاء لأجل الصّاد السّاكنة قبلها ومناسبتها في الاستعلاء والإطباق، وتوافق التّاء في المخرج.» [18](عبد العظيم، 2018، صفحة 364) فصيغة "اصطرخ" على وزن "افتعل"، أي أصلها "اصترخ" وقد اجتمع فيها صوتان مهموسان أحدهما الصّاد (مطبق) والآخر التّاء، ثمّ قلبت (التّاء) إلى نظيرتها (الطّاء) المطبقة فالصّوت الأوّل أثّر في الثّاني، فحدثت مماثلة تامّة بين الصّوتين، وهنا طلب النّجدة بفزع، والاستعانة على الأمر أشبه بمعجزة، ذلك لأنّها نتيجة خوف نازل وفزع متواصل.[19] (الصغير، 2000، صفحة 167) شدّة الحدث الّذي هم فيه أو بسببه يصطرخون أعطته أصواتا بما غلبت عليه من شدّة واستعلاء تدلّ على شدّة الموقف [20](ساجدة، 2010، صفحة 302) وما اختيار الطّاء رغم أنّه صوت مهموس بدلا من التّاء، إلّا لأنّها من مخرج التّاء أوّلا، ولأنّها توحي بالقوّة والعنف، وتدلّ على التّعبير عن التّصادم والارتطام أثناء الصّراخ ثانيا، وجاءت لتشديد وتوكيد الحدث دون فصل أو تراخ [21](ساجدة، 2010، صفحة 303) فاللّفظة تضمّنت أربعة أصوات مجهورة وثلاثة مهموسة.

يتبيّن لنا من تحليل صوت الطّاء، أنّه صوت مفخّم، مستعلٍ، مطبق، يمتلك قيمة تفخيميّة ثابتة نتيجة التّحرّك اللّساني المتمثّل في الإطباق، حيث إنّ الصّائت القصير (الفتحة) لا يمكنه أن ينتزع هذه القيمة التّفخيميّة، ذلك أنّ صفة التّفخيم تميّزها عن صوت التّاء، لذلك أبدلت بها للدّلالة على الموقف.





الشكل 1: صوت الطاء من كلمة "يصطرخون" سورة فاطر الآية

المكوّنات الصّوتية المتمثّلة في الحزم الصّوتية تظهر كالآتي: F1:758.994HZ F2:1534.060HZ F3:2985.374HZ ، فهذه المكوّنات الصّوتية تخضع للفراغات الرّنّانة أو التّجاويف (الحلق، الحنجرة، الفم الأنف، الحنك الصّلب) المتحكّمة في إنتاج الصّوت. وقد بلغت شدّتها بالتّقريب نسبة عالية قدّرت بـ: 75.432DB، أمّا زمن نطق صوت الطاء فقدّر بـ: 0.187509 ثا.

نستقرئ من هذه القيم الصّوتية لصوت الطّاء أنّه صوت وقفيّ، تميّز بانخفاض معدّل تردّد المكوّنات الصّوتية مقارنة بالصّاد الاستمراريّ، رغم أنّهما يشتركان في صفة الهمس، يقول في ذلك سمير إستيتية: «إنّ صفتي الجهر والوقفيّة تفقدان الصّوت جزءا من طاقته ممّا يؤدّي إلى انخفاض تردّداته.»[22] (إستيتية، 2003، صفحة 214).

إنّ هذه اللّفظة (يصطرخون) جمعت من الأصوات التي فيها جهر وإطباق واستعلاء لتوحي بتعالي الأصوات باستمراريّة وزيادة العذاب والرّعب على النّاس.[23] (ساجدة 2010، صفحة 303).

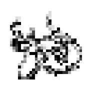
وبالنّظر إلى صوت الصّاد في موقف سياقيّ آخر في مادّة "صِرٌّ" من قوله تعالى: ﴿**مَثَلُ مَا يُنفِقُونَ فِي هَٰذِهِ ٱلحَيَوٰةِ ٱلدُّنيَا كَمَثَلِ رِيح فِيهَا صِرٌّ أَصَابَت حَرثَ قَوم ظَلَمُوٓاْ أَنفُسَهُم فَأَهلَكَته ۚوَ مَا ظَلَمَهُمُ ٱللَّهُ وَلَٰكِن أَنفُسَهُم يَظلِمُونَ١١٧**﴾ سورة آل عمران الآية 117، أو كلمة "صَرْصَر" في كلّ من قوله تعالى: ﴿**وَأَمَّا عَاد فَأُهلِكُواْ بِرِيح صَرصَرٍ عَاتِيَة٦**﴾ سورة الحاقة الآية 6. ﴿**إِنَّآ أَرسَلنَا عَلَيهِم رِيحا صَرصَرا فِي يَومِ نَحس مُّستَمِرّ١٩**﴾ سورة القمر الآية 19. نجد لفظة الصّر بمعنى البرد [24](الفراهيدي 1988 صفحة 291) والصّرصر: نعت للرّيح من البرد ويقال: ذات صوت، والصّرّ:

البرد وريح صرصر: شديدة البرد قيل وشديدة الصّوت. [25](الفراهيدي، 1988، صفحة 391) ولم يختلف كثيرا معنى (صرصر) عند المفسّرين عن معناها اللّغويّ، إذ جاء في تفسير الصّنعاني (ت211هـ): «صرصر، قال الباردة.»[26](الصنعاني، 1419هـ-1999م صفحة 260) وفي تفسير الطّبري (ت310هـ): «صَرْصَرًا، وهي الشّديدة العصوف في بردٍ، التي لصوتها صرير، وهي مأخوذة من شدّة صوت هبوبها إذا سمع.» [27](الطبري 1415هـ- 1994م، صفحة 166) إذًا، هي صوت الرّيح إذا هبّت بشدّة وقوّة. قال الزّمخشري (ت538هـ): «الصّرصر: التي تصرّ صرًا، أي تصوّت في هبوبها وهي تحرق لشدّة بردها.» [28](الزمخشري، 1430هـ- 2009م، صفحة 1134) ، فالصّوت هنا ملازم لـ (صرّ) و(صرصر) تارة في الشّدّة، وأخرى في صوت الرّيح، وفي قول ابن جنّي (ت392هـ): «كأنّهم توهّموا في صوت الجندب استطالة ومدّا فقالوا: صَرَّ وتوهّموا في صوت البازي تقطيعا فقالوا: صَرْصَر.» [29](ابن جني، 1913، صفحة 505) إذا المعنى الأول الصّرّ، هو برد بشدّة، والصّرصر: ريح بصوت، والمعنى الثّاني أن صرّ الجندب فهو صرير إذا امتدّ، وإذا كان فيه ترديد وتكرار فهو صوت الطّائر متقطّعا، بمعنى آخر؛ صرّ وصرصر جمعت بين الشّدّة والصّوت والتّصويت وتسمية الشّيء باسم صوته. فالصاد وقعها أقوى، والرّاء المضعّفة والتّكرار للمادّة في صرصر كلّ هذه الأمور أضفت صيغة الشّدّة والرّهبة.

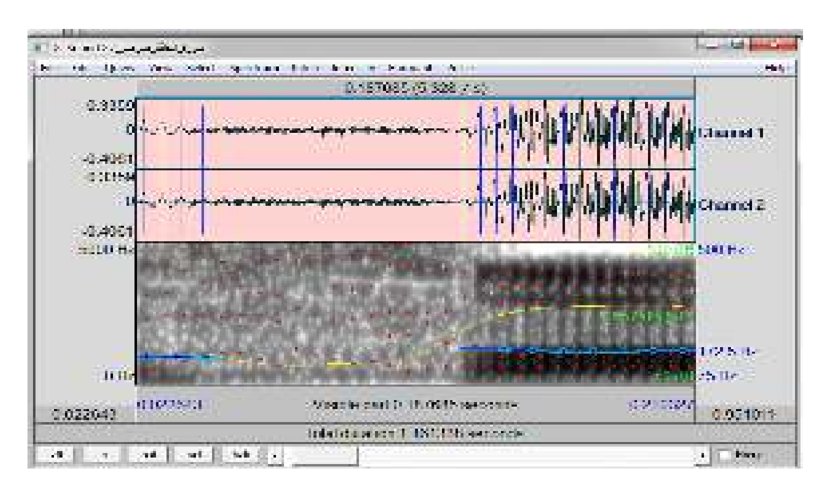
وذلك ما أعطى دلالة خاصّة لهذا الحسّ الصّوتي الّذي يواكب سياق الحدث.[30] (ساجدة، 2010، صفحة 311).

وصوت الصّاد ينتج في مقدّم الحنجرة الفمويّة، فتشكّل لها حجرة رنين خلفيّة، وهو مهموس لكنّه مفخّم، ينتج عن تضييق في منطقة الحلق، ومن خصائصه النّطقيّة الاستعلاء مع الإطباق.[31] (حنفية وجعفر، 2008م، صفحة 85).

وهذا يعني أنّ الحنجرة الحلقيّة تكون ضيّقة عند إنتاج صوت الصّاد، وكذلك تكون الحجرة الفمويّة ضيّقة، ويكون الضّغط الواقع على الحجرة الحلقيّة أكبر من الضّغط الواقع على الحجرة الفمويّة، لأنّ الحجرة الفمويّة أكبر من الحجرة الحلقيّة.[32] (حنفية وجعفر، 2008م، صفحة 86).



ويكون الحجم الكلّي لحجرة رنين الصّاد متوسّطا، أي تكون درجة رنين الصّاد متوسّطة، حيث إنّ الهواء المندفع نحو الفم في نطق الصّاد معاكسا لاتّجاه الهواء في منطقة التّضييق بدرجة أعلى، ولعلّ هذا يشير إلى أنّ التّفخيم في الصّاد المهموسة أعلى منه في الطّاء المهموسة أيضا.[33] (حنفية وجعفر، 2008م، صفحة 86).



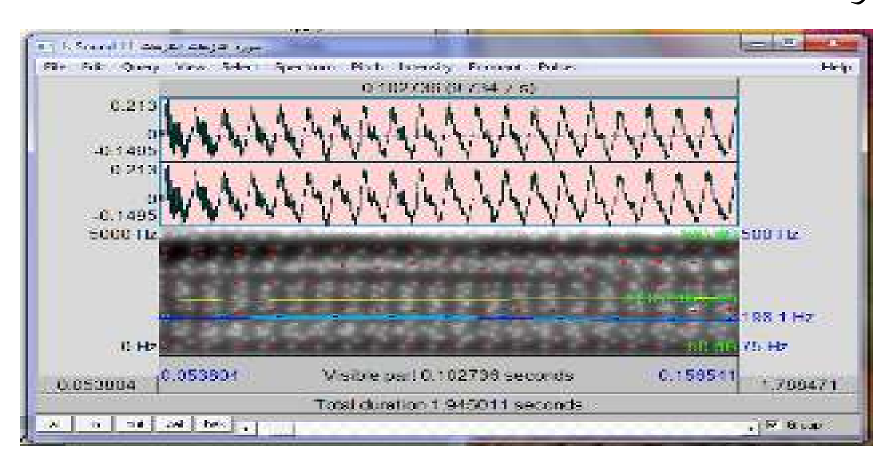
الشكل 2: صوت الصاد من كلمة " صرصر" سورة الحاقة الآية 27

قمنا بتحليل الصّورة الطّيفيّة لكلمة "صَرْصَر"، وصوت الصّاد، فتحصّلنا على تردّد صوت "الصّاد" في (صرصر) 183.76HZ، بينما بلغت شدّته 73.62DB، في زمن قدره: 0.16ثا، وهو صوت ضوضائيّ غير منتظم[34] (الديلمي، صفحة 119)، ويظهر التّفخيم لهذا الصّامت من خلال قيمته الصّوتيّة، في حين أنّ صوت الصّاد صفيري مهموس. إذن، فهو صوت قويّ.

يقول الله تعالى في كتابه العزيز:﴿**وَٱلنَّٰزِعَٰتِ غَرقا١ وَٱلنَّٰشِطَٰتِ نَشطا٢ وَٱلسَّٰبِحَٰتِ سَبحاً٣**﴾.سورة النّازعات، الآيات3،2،1.

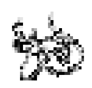
يستوقفنا هنا أمر، وهو تسمية السّورة بأوّل كلمة وردت فيها وهي " النّازعات". ومعنى النّازعات، الملائكة الّذين ينزعون نفوس بني آدم، فإذا نزعوا نفس الكفّار، نزعوها بشدّة وهو مأخوذ من قولهم: نزع في القوس فأغرق، يقال: أغرق النّازع في القوس إذا بلغ

غاية المدى حتّى ينتهي إلى النّصل، فتقدير الآية: والنّازعات إغراقا، والغَرْق والإغراق في اللّغة بمعنى واحد.[35](الرازي، 1425هـ- 2004م، صفحة 28) فالملاحظ في كلمة "النّازعات" أنّها اسم فاعل مشتقّ من الفعل "نزع"، وأنّ أصواتها مجهورة ما عدا "التّاء" فهو مهموس شديد «فهذا التّشكيل الصّوتي لهذه الكلمة يؤكّد قوّة وشدّة نزع الرّوح من الكفّار، وما تكابده النّفس البشريّة من صراع عند خروج الرّوح منها.»[36](ساجدة 2010 صفحة 293)،« فالنّزع الجذب بشدّة.» [37](الرازي، 1425هـ- 2004م، صفحة 27) أمّا كلمة "غرقا" فوردت "الرّاء"، وهو صوت مجهور تكراريّ، بعد صوت "الغين" المجهورة المفخّمة، ثمّ أتبعت بـ" القاف" الشّديدة الانفجاريّة المهموسة المتبوعة بالألف التي تمنح المقطع الصّوتيّ طولا وامتدادا إشارة إلى كيفية قبض أرواح الكفّار.[38](ساجدة، 2010 صفحة 293) فالانتقال بالأصوات بين الجهر والانفجار والانتهاء بالهمس يتناسب مع صورة نزع الملائكة لأرواح الكفّار، وهذا ما أطلق عليه بالدّلالة الصّوتيّة، أو رمزيّة الألفاظ.[39] (الزيدي، 1978م، صفحة 337) والوضوح السّمعي في الأصوات المجهورة يكون أقوى منه في الأصوات المهموسة، وهذا ما أضفى سمة القوّة على كلمة "النّازعات".



الشكل 3: صوت النون من كلمة النازعات سورة النازعات الآية 1

يظهر من تحليل الصّورة الطّيفيّة لصوت "النّون" المجهور، أنّ زمن أداء كلمة "النّازعات"1,9450ثا، بينما يبلغ زمن نطق صوت "النّون بغنّة 0,8ثا" أمّا زمن نطق



النون ساكنا 0,0869ثا، لأنّ الجهر يظهر في صوت النّون من خلال النّغمة الخيشوميّة، والتي يهتزّ لها الوتران الصّوتيان، فبلغ التّردّد عندها:F1:355,098HZ وF2:1705,48 HZ،وF3:2829,586 HZ ، F4:3536.142HZ في حين تبلغ الشّدّة الصّوتيّة لها: DB 71,873 وهذا ما أضفى صفة القوّة لكلمة النّازعات والوضوح السّمعي أقوى في الأصوات المجهورة منه في الأصوات المهموسة .

من الكلمات التي استوقفتنا كلمة "رجزٌ" في آي القرآن الكريم، فأردنا رصد أبعادها الصّوتيّة، ومن ذلك قوله تعالى في كتابه العزيز:﴿**وَٱلَّذِينَ سَعَو فِيٓ ءَايَٰتِنَا مُعَٰجِزِينَ أُوْلَٰٓئِكَ لَهُم عَذَاب مِّن رِّجزٍ أَلِيم٥**﴾ سورة سبأ الآية 5، وقوله تعالى:﴿**وَلَمَّا وَقَعَ عَلَيهِمُ ٱلرِّجزُ قَالُواْ يَٰمُوسَى ٱدعُ لَنَا رَبَّكَ بِمَا عَهِدَ عِندَكَ لَئِن كَشَفتَ عَنَّا ٱلرِّجزَ لَنُؤمِنَنَّ لَكَ وَلَنُرسِلَنَّ مَعَكَ بَنِيٓ إِسرَٰٓءِيلَ١٣٤**﴾ سورة الأعراف الآية 134، وقوله أيضا: ﴿**فَلَمَّا كَشَفنَا عَنهُمُ ٱلرِّجزَ إِلَىٰٓ أَجَلٍ هُم بَٰلِغُوهُ إِذَا هُم يَنكُثُونَ١٣٥**﴾ سورة الأعراف الآية 135.

الرّجز لغة: «الاضطراب ومرض يصيب الدّابة.» [40](ابن منظور، 2000، صفحة 350) يظهر في أصل الرّجز الاضطراب، فنلتمس فيه الزلزلة في ارتجاجها.[41] (الصغير، 2000، صفحة 179).

يقول تعالى:﴿**فَبَدَّلَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ قَولًا غَيرَ ٱلَّذِي قِيلَ لَهُم فَأَنزَلنَا عَلَى ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ رِجزًا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ بِمَا كَانُواْ يَفسُقُونَ٥٩**﴾ سورة البقرة الآية 59، وقوله تعالى:﴿**فَبَدَّلَ ٱلَّذِينَ ظَلَمُواْ مِنهُم قَولًا غَيرَ ٱلَّذِي قِيلَ لَهُم فَأَرسَلنَا عَلَيهِم رِجزا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ بِمَا كَانُواْ يَظلِمُونَ١٦٢**﴾ سورة الأعراف الآية 162، وقوله أيضا: ﴿**إِنَّا مُنزِلُونَ عَلَىٰٓ أهلِ هَٰذِهِ ٱلقَريَةِ رِجزا مِّنَ ٱلسَّمَآءِ بِمَا كَانُواْ يَفسُقُونَ٣٤**﴾. سورة العنكبوت الآية 34.

يتّضح من هذه الآيات: الإرسال والإنزال من السّماء بأمر قاطع بعد التّحذير والإنذار[42] (الصغير، 2000، صفحة 180)، يقول الخليل: «الرّجز العذاب، وكلّ عذاب أُنزِل على قوم فهو رجزٌ، ووسواس الشّيطان رجزٌ، والشّرك كلّه رجزٌ.» [43](الفراهيدي، 1988، صفحة 201) وذكر الطّبري في تفسيره:« بعثنا عليهم عذابا أهلكناهم بما كانوا يغيّرون ما يؤمرون به.»[44] (الطبري، 1415هـ-1994م، صفحة

506) وأكّد هذا المعنى ابن عاشور بأنّ الرّجز هو العذاب فقال: «إنزال العذاب عليهم مرّتين.» [45](عاشور، 1984م، صفحة 134).

نجد أنّ الأقوال السّالفة الذّكر تتّفق على معنى واحد وهو العذاب الّذي يصيب القوم بعد كفرٍ وعصيان.

والمتأمّل لكلمة "رجز" يلاحظ أنّها مكوّنة من ثلاثة صوامت مجهورة، صوت "الراء" المكرّر، يقول ابن يعيش: «اعلم أنّ الراء حرف تكرير، فإذا نطقت به خرج كأنّه متضاعف وفي مخرجه نوع ارتفاع إلى ظهر اللّسان.»[46](ابن يعيش، 1422هـ-2001م، صفحة 177) ، ينتج" الرّاء" في مقدّم الحجرة الفموية فتتشكّل لها حجرة رنين خلفية، ويصاحب إنتاجها تضييق في منطقة الحلق ممّا يعطيه صفة القوّة والجهر. [47](حنفية و جعفر، 2008م، صفحة 90) يليه حرف "الجيم" المجهور المقلقل، ثمّ " الزاي" المجهور الصّفيري، هذا التركيب الصّوتي لهذه الكلمة تدلّ على العذاب الشّديد الّذي يحلّ بالقوم بعد الإنذار والتّحذير.[48] (الزيدي، 1978م، صفحة 306).

وحينما نقارن لفظ"رجز" بمثيله"رجس" معنى ومبنى، وهي مكوّنة كتكوينها في"الراء"و"لجيم"و"السين" كـ "الزاي" من حروف الصّفير شديدة الاحتكاك في مخرج الصّوت، ولها ذات الإيقاع على الأذن «حينما تقارن صوتيا تجد المقاطع واحدة عند الانطلاق من أعضاء النّطق، ودلاليّا تجد المعاني متقاربة في الإفادة، فقيل للصّوت الشّديد: رجس ورجز، وبعير رجّاس شديد الهدير، وغمام راجس، ورجّاس شديد الرّعد.»[49] (الصغير، 2000، صفحة 180).

قال تعالى:﴿**قَالَ قَد وَقَعَ عَلَيكُم مِّن رَّبِّكُم رِجس وَغَضَبٌ**﴾ سورة الأعراف الآية 71 وقال:﴿**وَمَا كَانَ لِنَفسٍ أَن تُؤمِنَ إِلَّا بِإِذنِ ٱللَّهِ وَيَجعَلُ ٱلرِّجسَ عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يَعقِلُونَ ١٠٠**﴾ سورة يونس الآية 100.

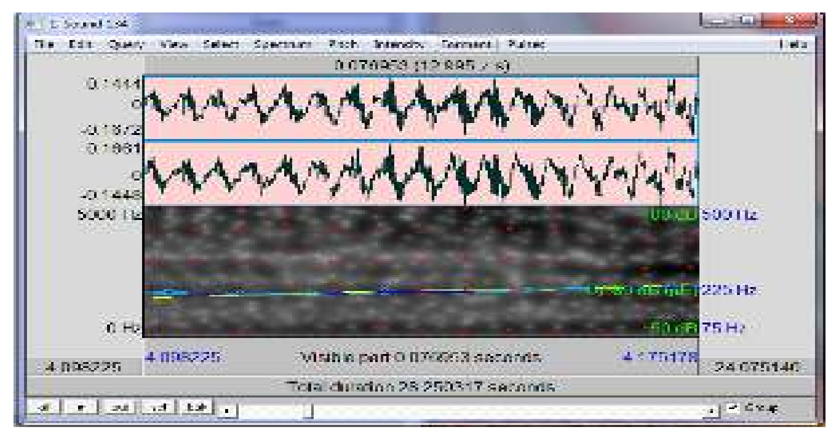
كل هذه الاستعمالات متواكبة دلاليا في ترصّد العذاب، وصبّه وإنزاله، كما أنّ من المعاني التي تضاف إلى كلمة الرّجس: الدّنس والقذارة، ومرض القلوب [50](الصغير،2000، صفحة181)، وحالات النّفس المتقلّبة، نرصد ذلك في كلّ من قوله تعالى: ﴿**يَٰٓأَيُّهَاٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِنَّمَا ٱلخَمرُ وَٱلمَيسِرُ وَٱلأَنصَابُ وَٱلأَزلَٰمُ رِجس مِّن عَمَلِ**

ٱلشَّيۡطَٰنِ فَٱجۡتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمۡ تُفۡلِحُونَ ٩٠﴾ سورة المائدة الآية 90، وقال تعالى:﴿**وَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِم مَّرَضٞ فَزَادَتۡهُمۡ رِجۡسًا إِلَىٰ رِجۡسِهِمۡ وَمَاتُواْ وَهُمۡ كَٰفِرُونَ١٢٥**﴾ **سورة التوبة 125، وقال أيضا:**﴿**إِنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ لِيُذۡهِبَ عَنكُمُ ٱلرِّجۡسَ أَهۡلَ ٱلۡبَيۡتِ وَيُطَهِّرَكُمۡ تَطۡهِيرٗا٣٣**﴾ **سورة الأحزاب 33، وقال سبحانه تعالى:**﴿**فَٱجۡتَنِبُواْ ٱلرِّجۡسَ مِنَ ٱلۡأَوۡثَٰنِ وَٱجۡتَنِبُواْ قَوۡلَ ٱلزُّورِ ٣٠**﴾ سورة الحج الآية 30، يقول ابن منظور:«الرجس: القذَرُ وقيل الشّيء القذر، ورجس: نجس، والرّجاسة: النّجاسة، الرّجسُ يُعبَّر به عن الحرام والفعل القبيح والعذاب، واللّعنة والكفر.»[51](ابن منظور، 2000، صفحة 94) ويقول في هذا الأمر: « والرّجسُ العذاب كالرّجز، والرّجس في القرآن، العذاب كالرّجز، قال أبو منصور: الرّجس ههنا بمعنى الرّجز، وهو العذاب قلبت الزاي سينا، كما قيل في الأسد والأزد.»[52] (ابن منظور، 2000، صفحة 95).

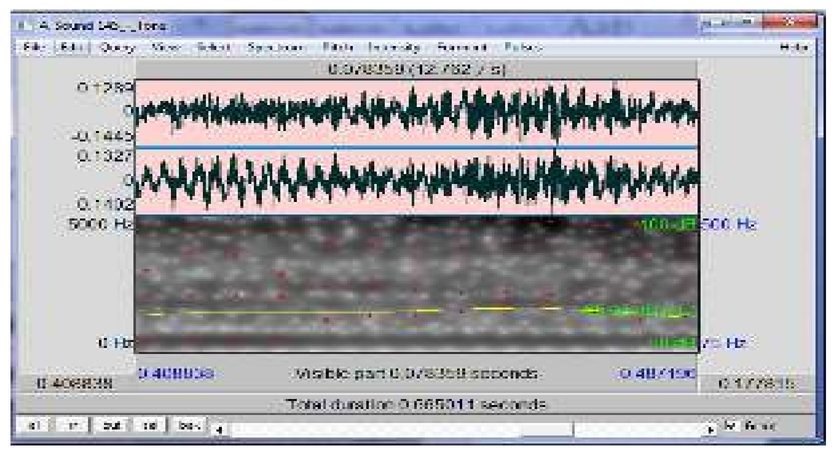
نفهم من هذه الآراء الواردة حول مفهوم "الرّجز"و"الرّجس"، أنّ الرّجز بمعنى الوسواس والشك، وورد بمعنى العذاب المنزّل على القوم الكافرين، كذلك "الرجس" ورد أيضا بمعنى الوسواس والشّك، وورد بنفس مفهوم العذاب، كما نجد أنّ الشّرك والكفر رجزٌ ورجسٌ، وتتّفق آراء علماء اللّغة والتّفسير على أنّهما يحملان معنى العذاب.

ولعلّ الشّك والأمراض القلبية والتّقلبات النّفسية كلّها أمور معنوية دالة على لفظة"رجسٌ"، كما لها علاقة بالأمور المادية من جهة العقل كالخمر والميسر، والكفر والشّرك، يقول الراغب الأصفهاني (ت 503هـ).

«والرّجسُ من جهة الشّرع الخمر والميسر، وقيل إنّ ذلك رجس من جهة العقل وجعل الله تعالى الكافرين رجسا من حيث إنّ الشّرك بالعقل أقبح الأشياء.» [53](الأصفهاني صفحة 133).



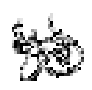
الشكل 4: صوت الزاي من كلمة رِجْزٌ سورة الأعراف 134



الشكل 5: صوت السين من كلمة رجس سورة الأنعام الآية 145

يتّضح من الصورة الطيفية لكلمة"رجز" من الآية الكريمة 134 من سورة الأعراف أنّ زمن نطق كلمة "رجز" قدّر ب: 0,688706 ثا، أمّا زمن نطق صوت "الزاي"هو 0,077 ثا، في حين بلغت شدّته الصّوتية 67,890DB، وتردّده قدّر بـ F1:398,865HZ، F2:1785,108HZ، F3:2910,497HZ F4:4051,918HZ

والصّورة الطّيفية لكلمة "رجس" من الآية الكريمة 145من سورة الأنعام، توضّح لنا زمن نطق كلمة "رجس" 0,6650 ثا، في حين بلغ زمن نطق صوت" السين"0,078ثا



كما بلغت شدّته الصوتية 65,071DB، وبلغ تردّده F1 :1149,344HZ، F2:2171,632HZ ، F3:3685,485HZ ، F4:4723,175HZ.

هذه القيم الصّوتية تبيّن أنّ زمن نطق كلمة "رجز" أكثر بقليل من زمن نطق كلمة "رجس"، إلّا أنّنا نجد تقاربا كبيرا في زمن نطق الصّامتين (ز ، س)، أمّا شدّة السّين أقلّ من شدّة الزاي، حيث إنّ صوت الزاي مجهور يحدث اهتزازا في الوترين الصّوتيين، أمّا بالنّسبة للتردّد فالهواء يمرّ بنسبة أقلّ في منطقة التضييق (الهواء الخارج من الرئة) في الحجرة الفموية أثناء نطق الزاي، بنسبة أقل من السين.

4. خاتمة: وعلى عموم حاولنا الوقوف عليه، نجد أنّ لكلّ صوت وظيفة في الكلمة، ولكلّ كلمة وظيفتها في الجملة، أو النّص، وينبغي الالتزام بالنّسق المتّفق عليه في البيئة اللّغويّة الواحدة، وإلّا سيفقد الصّوت قدرته على الإيحاء، وهذا النّسق اللّغويّ يتضمّن ترتيب الأصوات داخل الكلمة وترتيب الكلمات داخل الجملة، وإنّ نظم الكلام سواء أكان شعرا أم نثرا، إنّما هو في الألفاظ لا في المعاني، وإنّما المعاني تبع لها فواضح لدينا وجود مناسبة بين الصّوت والمعنى أو الدّال والمدلول، الّذي تحمله المفردة من خلال دلالته، وهذا ما ذهب إليه أغلب علماء اللّغة.

- والقرآن الكريم معجز بلفظه، محكم بآياته، ألفاظُه دالّة على معانيه بدقّة متناهية، فكلّ كلمة من القرآن الكريم لها ميزة خاصّة تمنحها إياها أصواتها، وقد أُستُعمِل اللّفظ بدقّة متناهية إذ أُختِير الصّوت المناسب للّفظ المناسب وفي المكان المناسب لتدلّ تلك الألفاظ على ذاتها بذاتها وتستوحي دلالتها من اللّفظة نفسها؛
- وقد درس المحدثون الجانب الصّوتيّ، باستعمال الأجهزة الحديثة، كي تكشف لهم الخصائص الفيزيائيّة لكل صوت، فقاسوا زمن نطق الصّوت، وشدّته، وتردّده ودرجته، فتوصّلوا إلى نتائج تؤكّد ما توصّل إليه القدامى بالملاحظة، وليزيلوا بعض الغموض وهكذا أصبحت اللّغة العربيّة تحظى بطابع علمي فيه ما يكفي من الدّقة لذلك نجد أحيانا تأثّر بعض الأصوات المهموسة في الكلمة بالأصوات المفخّمة أو المجهورة التّابعة لها، حيث يظهر ذلك جليّا في الموجات الصّوتيّة والحزم الصّوتيّة الموجودة في الرّسم الطّيفيّ للكلمة، ممّا يحمّله شدة عالية ودرجة عالية، بالإضافة إلى أنّه لا يعني

اتّصاف الأصوات بصفتي الجهر والهمس في أصل نطقها أنّها تحتفظ بقيمتها الصّوتيّة في السّياقات الصّوتيّة كافة، بل إنّها تتفاعل داخل التّركيب فتؤثّر وتتأثّر ممّا يُكسب اللّفظ معاني دقيقة ومناسبة للموقف الكلاميّ؛

- كان اهتمام العرب القدامى منصبّا على الصّوتيات النّطقيّة بشكل أساسيّ مع إشاراتهم لبعض الجوانب الفيزيائيّة أو السّمعيّة إشارات عابرة وقليلة، وذلك بسبب اعتمادهم في الغالب على أذواقهم الخاصّة، وتجاربهم الشّخصيّة؛
- ينبغي على دارسي الصّوتيات متابعة التّطور العلميّ والتّقنيّ في مجال دراسة الأصوات، ونخصّ بالذّكر ظهور برامج الحاسوب الحديثة التي نتمكّن بواسطتها من إنجاز الدّراسة الفيزيائيّة للأصوات بالقليل من الجهد والتّعب والكثير من الدّقّة والفائدة ممّا يتيح للباحث أن يعمل في بحثه في المخابر اللّغويّة، ويحقّق نتائج مضمونة ودقيقة؛
- اتّسعت مجالات الدّراسة في اللّغة العربيّة، وتنوّعت المفاهيم والمصطلحات فمتطلّبات العصر واحتياجاته جعلت اللّغة العربيّة تقتحم هذه المجالات منها: معالجة عيوب النّطق، تعليم اللّغة لغير النّاطقين بها، تحليل الخطب السّياسيّة، فنّ الإلقا، وسائل الاتّصال وأجهزة السّمع، علم الإجرام وبحوث البصمة الصّوتيّة، التّشريح، طبّ الأسنان الفيزياء..إلى غير ذلك؛
- تختلف الدّراسة الفيزيائيّة للأصوات المجهورة والمهموسة بحسب نطق الأشخاص للأصوات والزّمن الّذي يستغرقونه في نطقها، وإذا تحدّثنا عن القرآن الكريم فيكون بحسب تلاوة الشّخص للآيات ودقّته في أحكام تجويدها، فالوقت المُسْتَغْرَق مهمّ جدّا، بالإضافة إلى عُمر الشّخص فالكبير ليس كالصّغير والرّجل ليس كالمرأة، والدّليل على ذلك تفرّد كلّ شخص ببصمته الصّوتيّة، كما يتفرّد ببصمة يده، وهذا ما أشارت إليه الدّراسات العلميّة.

6. هوامش♥§:

[1].عبد الجليل عبد القادر، علم اللسانيات الحديثة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1،(الأردن) ص164.

[2]. القماطي محمد منصف، الأصوات ووظائفها، منشورات جامعة الفتح،(ليبيا، 1986م) ص14.

[3]. كمال محمد بشر، الأصوات اللغوية، مكتبة الشباب، (القاهرة)، ص168.

[4] . المرجع نفسه، ص 168.

[5] رضا بيرش ، قضايا نقدية في الصوتيات العربية المعاصرة، إشراف: عبد الكريم بورنان ص26.

[6]. عثمان بن سعيد أبو عمرو الداني، التحديد في الإتقان والتجويد، تح: غانم قدوري الحمد الإصدار 1، دار عمان، (عمان، 1421هـ ، 2000م)، ص 102.

[7]. علي الحسن بن عبد الله بن سينا، أسباب حدوث الحروف، مطبعة المؤيّد، (القاهرة مصر 1332م)، ص05.

[8]. .كمال محمد بشر، علم اللغة العام، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،(القاهرة) ص88.

[9]. المرجع نفسه، ص88.

[10]. عبد الحكيم والي والي دادة، محاضرات في علم الأصوات ، جامعة أبي بكر بلقايد 2014-2015، ص 19.

[11]. محمد بن الحسن أبو بكر بن دريد، جمهرة اللغة، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين،ط1، 1987م، ص08.

[12]. حامد عبد الغفار هلال، أصوات اللغة العربية، الإصدار 2، مكتبة الأنجلو المصرية (القاهرة، 1988م)، ص24.

[13]. أحمد راغب أحمد الدسوقي، أحمد الزغبي، عبد الرزاق رشوان محسن، فونولوجيا القرآن : دراسة لأحكام التجويد في ضوء علم الأصوات الحديث، قسم اللغة العربية، (جامعة عين شمس)، ص4.

[14]. محمد منصور الغامدي، الصوتيات العربية، ط 1، مكتبة التوبة، ص189.

[15]. الخيري محمد، دورة تحليل الإشارة الصوتية باستخدام برات، ص4.

[16]. ابن منظور، لسان العرب ، دار صادر، (لبنان، بيروت، 2000)، ص2.

[17]. محمد حسين علي الصغير، الصوت اللغوي في القرآن، دار المؤرخ العربي، ط1،(بيروت 2000م)، ص166

[18]. جمال عبد عبد العظيم، السهل في علم الصرف الإصدار1، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، (مصر، 2018م)، ص364.

[19]. محمد حسين علي الصغير، الصوت اللغوي في القرآن، ص167.

[20]. عبد الكريم ساجدة، أثر الصوت في توجيه الدلالة: دراسة أسلوبية صوتية، مج: 17، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، آذار, 2010 ،عدد 3، ص302.

[21]. المرجع نفسه، ص303.

[22]. سمير شريف إستيتية، الأصوات اللغوية الإصدار1، دار وائل للنشر، 2003م، ص214.

[23]. عبد الكريم ساجدة، أثر الصوت في توجيه الدلالة، ص303.

[24]. الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ط1، (لبنان، 1988م)، ص291.

[25]. المصدر نفسه، ص391.

[26]. الصنعاني عبد الرزاق بن همام، تفسير القرآن الكريم، تح: محمود محمد عبده، ممنشورات محمد علي بيضون –دار الكتب العلمية، ط1،(بيروت لبنان، 1419 هـ 1999 م) ص260.

[27]. الطبري بن جرير، تفسير الطبري،جامع البيان عن تأويل آي القرآن،_تح: بشار عوّاد معروف وعصام الحرستاني، مؤسسة الرسالة، ط1،(_1415 هـ1994 م)، ص 166. ص1134.

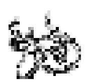
[28]. الزمخشري أبو القاسم، تفسير الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون التأويل في وجوه التأويل ، علق عليه :خليل مأمون شيحا، دار المعرفة، (بيروت، لبنان، 1430 هـ2009 م) ص1134.

[29]. ابن جني عثمان أبو الفتح، الخصائص،ج2، تح: محمد علي النجار، المكتبة العلمية – دار الكتب المصرية، (مصر، 1913م)، ص505.

[30]. عبد الكريم ساجدة، أثر الصوت في توجيه الدلالة، ص293.

[31]. حنفية نادر جمعة عثمان، التحليل النطقي والفيزيائي للأصوات_المفخمة في العربية إشراف:جعفر نايف عبابنة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، أيّار2008م ، ص85.

[32]. المرجع نفسه، ص86



[33]. المرجع نفسه، ص86.

[34]. لخضر الديلمي، التفسير الفيزيائي لصفات القوة في أصوات العربية ، جامعة المسيلة ص119.

[35]. فخر الدين الرازي، التفسير الكبير، دار الكتب العلمية، (بيروت ، 1425هـ- 2004م) ص28.

[36]. عبد الكريم ساجدة، أثر الصوت في توجيه الدلالة، ص293.

[37]. . فخر الدين الرازي، التفسير الكبير، ص27.

[38]. عبد الكريم ساجدة، أثر الصوت في توجيه الدلالة، ص293.

[39]. الزيدي، حامد ياسر، الجرس والإيقاع في القرآن الكريم ، مجلة آداب الرافدين، جامعة الموصل،، 1978م، العدد9، ص337.

[40]. ابن منظور، لسان العرب، ص350.

[41]. محمد حسين علي الصغير، الصوت اللغوي في القرآن، ص179.

[42]. المرجع نفسه، ص180.

[43]. الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، تح: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي ص201.

[44]. الطبري بن جرير، تفسير الطبري،جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تح: بشار عوّاد معروف وعصام الحرستاني، ص506.

[45]. محمد الطاهر بن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، (تونس 1984م)، ص134.

[46]. ابن يعيش موفق الدين أبو البقاء، شرح المفصل، دار الكتب العلمية، ط1،(1422 هـ 2001م)، ص177.

[47].حنفية نادر جمعة عثمان، التحليل النطقي والفيزيائي للأصوات_المفخمة في العربية إشراف:جعفر نايف عبابنة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، أيّار2008م ، ص90.

[48]. الزيدي، حامد ياسر، الجرس والإيقاع في القرآن الكريم، ص360.

[49]. حسين علي الصغير، الصوت اللغوي في القرآن، ص180.

[50]. المرجع نفسه، ص181.

[51]. ابن منظور، لسان العرب، ص94.

[52]. المصدر نفسه، ص95.

[53]. الأصفهاني أبو القاسم حسن بن محمد الراغب ، المفردات في غريب القرآن، تح: نزار مصطفى، مكتبة نزار مصطفى الباز، ص133.



التّعدد اللغويّ وأثره في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى في المدرسة الابتدائيّة

Multilingualism and its effect on classical Arabic education in primary school.

أ. سميرة بن موسى[‡]

تاريخ الاستلام: 2020.01.29 تاريخ القبـول: 2021.05.24

ملخّص: يشير مصطلح التّعدد اللغوي إلى ظاهرتين اثنتين هما: ظاهرة الازدواجيّة اللغويّة وظاهرة الثّنائيّة اللغويّة، وسنحاول في هذه الورقة البحثيّة معرفة الأثر الذي تتركه الظّاهرتان في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى بالإيجاب والسّلب، وكيفيّة استغلال التّعدد اللغوي لإنجاح العمليّة التّعليميّة في ظل تواجد الظّاهرتين في حياة تلميذ المدرسة الابتدائيّة.

كلمات مفتاحيّة: التّعدد اللغوي؛ الازدواجيّة اللغويّة؛ الثّنائيّة اللغويّة؛ تعليميّة اللغة العربيّة؛ المدرسة الابتدائيّة.

Abstract: The term multilingualism refers to two phenomena: linguistic duality and bilingualism. In this research paper, we will try to know the effect that the two phenomena have on teaching classical Arabic in the affirmative and negative way and how to

---

[‡]مركز البحث العلمي والتّقني لتطوير اللغة العربيّة الجزائر– وحدة ورقلة–البريد الإلكتروني:s.benmoussa@crstdla.dz (المؤلّف المرسل).

use multilingualism to succeed in the educational process in light of the presence of the two phenomena in the life of an elementary school student.

Keywords: multilingualism, linguistic duplication, bilingualism Arabic teaching, and elementary school.

المقدّمة: تعد عمليّة التّعليم من المهمات الصّعبة التي تتطلب تضافر الجهود في ميادين شتى تشارك فيها أو تتصل بها من قريب أو بعيد، ولنحقق النّجاح يجب تفعيل التّواصل الحقيقي بين أطراف العمليّة التّعليميّة: المعلم والمتعلم والمادة التّعليميّة.

وتعليميّة اللغة العربيّة الفصحى واحدة من أهم المجالات التي يجب أن تحظى بعناية خاصة، لما قد يعترض طريقها من ظواهر وأسباب تعيق نجاحها وتحبط عزيمة كل من المتعلم والمعلم في الإلمام بها، مما يؤدي إلى تدهور وضع اللغة العربيّة الفصحى، وإلى تدني المستوى اللغوي.

وتعد ظاهرة التّعدد اللغوي –على الرّغم من إيجابياتها الكثيرة–من أهم الظّواهر التي قد تسبب التّدني في التّحصيل اللغوي للغة العربيّة لما يحدثه من تداخل لغوي بين الفصحى والعاميّة من جهة، وبين اللغة العربيّة واللغة الأجنبيّة من جهة أخرى.

والتّعدد اللغوي بات وضعا مفروضا في مختلف الأقطار في العالم، وفي البلدان العربيّة يمثل التّعدد اللغوي السّمة الغالبة على السّاحة اللغويّة، لذلك لابد من أخذه بعين الاعتبار عند التّخطيط لتعليميّة اللغة العربيّة الفصحى.

وفي هذا المقال سنحاول الاقتراب من الموضوع وتناول ما يمكن أن يضيف حلا من الحلول لإشكاليّة التّداخل اللغوي في تعليميّة اللغة العربيّة، وهذا وفق المحاور التّاليّة:

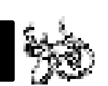
– تحديد المفاهيم وضبط المصطلحات: التّعدد اللغوي، والازدواجيّة اللغويّة، والثّنائيّة اللغويّة، والتّداخل اللغوي؛

– أثر الازدواجيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى؛

* أهم التّداخلات التي تقع بين اللغة العربيّة واللغة الفرنسيّة؛

– أثر الثّنائيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى؛

* أهم التّداخلات التي تقع بين اللغة العربيّة والعاميّة؛



– حلول مقترحة؛

1–تحديد المفاهيم وضبط المصطلحات:

1–1–التّعدد اللغوي: ظاهرة التّعدد اللغوي purilinguisme ظاهرة لغويّة معقدة تعيشها جميع دول العالم، وتشير إلى "وضعيات تواصليّة لغويّة مختلفة، تختلف فيها اللغة المستعملة حسب الوضعيّة والسّياق أو الحاجيات والغايات والأهداف؛ أي أنّنا نتحدث بأكثر من نظامين لغويين."[1]

والتّعدد اللغوي مصطلح يندرج ضمن علم الاجتماع اللغوي، ويشير إلى استعمال لغات عديدة ضمن مجموعة معينة بغرض التّواصل، والشّخص المتعدد اللغات هو الشّخص الذي يتكلم لغتين أو أكثر، وقد يطلق على جماعة أو دولة مصطلح متعددة اللغات إذا كان أفراد الجماعة أو مجموعة من أفراد المجتمع يتكلمون أكثر من لغة.

يتضح لنا ممّا سبق أنّ التّعدد اللغوي يضم ظاهرتين لغويتين هما: الازدواجيّة اللغويّة والثّنائيّة اللغويّة.

1–2–الازدواجيّة اللغويّة: أمّا الازدواجيّة اللغويّة Bilinguisme فيقصد بها: "تواجد نظامين أو نوعين لغويين مختلفين في مجتمع ما تجمع بينهما أواصر قرابة وعلاقة نسب."[2] ويقصد بنوعين لغويين: لغتين مختلفتين كالعربيّة والفرنسيّة، أو الفرنسيّة والإنكليزيّة أو ما شابه ذلك.

وتجدر الإشارة إلى أنّ اللسانيين كانت لهم آراء متباينة في الرّبط بين هذا المصطلح ومفهومه في اللغة العربيّة، فذهب بعضهم إلى أنّ الازدواجيّة تشير إلى وجود اللغة العربيّة وعاميتها، ونحن لا نوافق ذلك ونعتبره من الثّنائيّة اللغويّة، وفريق أخر يرى ما تبنيناه بأنّ الازدواجيّة تكون بين اللغة العربيّة ولغة أجنبيّة تختلف عنها في أنماطها وعاداتها اللغويّة.

وفي الجزائر مثلا تتمثل الازدواجيّة اللغويّة في وجود اللغة الفرنسيّة على السّنة المتكلّمين إلى جانب اللغة العربيّة، ولعل من أهم أسباب ذلك: الاحتلال الفرنسي الذي استوطن الأرض وسيطر على أهلها بقوته فنقل إليهم ثقافته ولسانه.

3-1-الثّنائيّة اللغويّة: أمّا الثّنائيّة اللغويّة La diglossie فيقصد بها استعمال مستويين للغة واحدة من أصل واحد وحضارة واحدة ومثال ذلك الثّنائيّة اللغويّة بين اللغة العربيّة الفصحى والعاميّة في الوطن العربي.

فالجزائري مثلا يعيش ثنائيّة لغويّة بين العربيّة الفصحى واللهجة العاميّة. فنجد العربيّة الفصحى عنده هي لغة الأدب والعلوم والمناسبات الرّسميّة، وهي لغة التّعليم في المدارس والجامعات. وهي:" ما يسميه الغربيون العربيّة الكلاسيكيّة Classical arabicأو العربيّة الفصحىFusha arabic وأحيانا العربيّة الأدبيّة Literary arabic."[3]

أمّا اللهجة العاميّة فهي الدّارجة على السّنة العرب اليوم وهي:" النّمط الذي يسميه الغربيون الدّارجة Colloquial arabic أو العربيّة المحكيّة Spoken arabic أو عربيّة اللهجة Dialect ."[4] ويعرفها الدّكتور إبراهيم أنيس بقوله: "اللهجة هي مجموعة من الصّفات اللغويّة تنتمي إلى بيئة خاصة، ويشترك في هذه الصّفات جميع أفراد هذه البيئة."[5]

واللهجة العربيّة ليست واحدة، ففي كل بلد عربي تجد لهجة أو لهجات خاصّة به وهذه " البيئة الشّاملة التي تتألف من عدة لهجات، هي التي اصطلح عليها المحدثون على تسميتها اللغة، فالعلاقة بين اللغة واللهجة هي العلاقة بين العام والخاص. فاللغة تشتمل عادة على عدة لهجات."[6] ومن اللافت للنظر أنّ النّمط العامي للغة العربيّة في عالمنا العربي هو لغة الحياة وهو لغة كل شيء تلقائي طبيعي. " إلاّ أنّ شيوع العاميّة ومزاحمتها للفصحى يجيء في مقدّمة أسباب تدهور حال اللغة العربيّة بل أبرزها على الإطلاق"[7]. وأصبحت تعليميّة اللغة العربيّة في المدرسة عمليّة صعبة تتخبط في العديد من المشكلات أوّلها الرّصيد اللغوي الهزيل الذي يلتحق به التّلميذ ويبقى يلازمه لمدة من الزّمن، وهذا لأنّ "الأسرة بتداولها اليومي للعاميّة تغرسها في نفوس أطفالها ممّا يشيع اللحن".[8]

ومن الضّروري أن نشير إلى أنّ الثّنائيّة اللغويّة ظاهرة قديمة. فقد عُرف عن العرب الفصحاء أنهم كانوا يستعملون مستويين للغة؛ مستوى في وقت الاسترخاء والعفويّة وهو التّعبير الاسترسالي. ومستوى تتطلبه حرمة المقام وهو التّعبير الإجلالي. وفي هذا



الصّدد يقول الأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح:" كان العرب في مخاطبتهم العاديّة يختزلون ويحذفون ويدغمون ويختلسون، ويسمى الإدراج. وجاء ذلك أيضا في القراءات القرآنيّة المشهورة وغيرها. وكل ذلك له مقابل وهو الإتمام والتّحقيق والبيان، وفي القرآن التّرتيل. فهذا يدل على أنّ للعربيّة الفصحى مستويين. ككل لغة حيّة في الدّنيا. التّعبير الاسترسالي والتّعبير الإجلالي."[9]

إذن استعمال مستويين للتعبير كان موجودا منذ الفصحاء العرب، "والفرق الوحيد الذي يميزنا عنهم هو أن كلا المستويين كان فصيحا مرضيا عنه، إذ لم يكن إلاّ وجها في أداء العربيّة لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنيّة النّحويّة والصّرفيّة."[10] أما في وقتنا الحالي فهناك فرق بيّن بين الفصحى والعاميّة.

4-1-التّداخل اللغوي: ويعرف التّداخل اللغوي Interférence linguistique على أنّه:" تشويش تعلم اللغة الثّانيّة النّاتج عن نقل المتعلم لعادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريب عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهها في لغته الأم أو تجنب بعض أنماط اللغة الهدف بسبب صعوبتها واختلافها أو عدم وجودها في لغة الأم."[11] ويشير هذا التّعريف إلى ثلاثة أشكال يكون بها التّداخل وهي:

- نقل عادات اللغة الأم إلى اللغة الهدف؛
- تقريب عادات اللغة الهدف إلى ما يشابهها في اللغة الأم؛
- تجنب بعض عادات اللغة الهدف تأثرا باللغة الأم.

ومن الملاحظ أنّ العادات اللغويّة للغة الهدف والتي تشبه العادات اللغويّة للغة الأم يكون تعلمها سهلا، أمّا العادات اللغويّة للغة الهدف والتي تختلف عن ما هو في اللغة الأم فيتوقع أن يكون تعلمها شاقا.

وتعتبر الفصحى اللغة الثّانيّة المراد تعليمها في الوطن العربي؛ أي اللغة الهدف في حين تعتبر اللهجة العاميّة اللغة الأم Langue maternelle لأنّها أوّل لغة يتلقاها الطّفل في بيئته. ويستعملها للاتصال بغيره، وهي:" اللغة التي يتلقاها من أمّه بحكم ملازمته لها، وهي اللغة الطّبيعيّة التي يتلقاها دون تدريس."[12]

والتّداخل اللغوي أمر حتمي أفرزته مجموعة من الأسباب أهمّها:

* الاحتكاك بين اللغتين ممّا يؤدي إلى التّأثير والتّأثر وبالتّالي إلى التّداخل؛

* الاختلاف بين نظامي اللغتين المتداخلتين ممّا يؤدي إلى اقتراض عادات لغويّة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف أو تجنب بعض عادات اللغة الهدف لغيابها في لغة الأم؛

* ضعف البرامج الدّراسيّة واستراتيجيات التّعليم اللغوي المعدة لتعليم التّلميذ اللغة العربيّة والتي لا تراعى فيها ظاهرة التّداخل اللغوي بين اللغة العربيّة الفصحى باعتبارها اللغة الهدف والعاميّة أو اللغة الأجنبيّة باعتبارها اللغة الأم.

والتّداخل اللغوي ظاهرة قديمة، قد أفرد لها ابن جني بابا خاصا في كتابه الخصائص وهو باب في تركب اللغات وهو تداخل اللغات، وممّا جاء فيه قوله: "ألا تراهم كيف ذكروا في الشّذوذ ما جاء على فَعِل يفعُل نحو نَعِم ينعُم... وقالوا أيضا فيما جاء على فَعَل يَفعَل، وليس عينه ولا لامه حرفا حلقيا؛ نحو قَلَى يَقلَى... واعلم أنّ أكثر ذلك وعامته إنما هو لغات تداخلت فتركبت."[13] وهذا دليل على أنّ الظّاهرة قديمة وليست وليدة الحداثة والمعاصرة.

2-أثر الازدواجيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى: أوّلا لابد أن نشير إلى أنّ التّداخل بين النّظامين العربي والفرنسي يحدث عند التّلاميذ الذين نشئوا في بيئة تكون فيها اللغة الفرنسيّة لغة التّعامل اليومي، وعند اتصالهم بالمدرسة يصبح تلقيهم للغة العربيّة الفصحى كتعلمهم للغة ثانيّة، وهنا يجد التّداخل بنقلهم خصائص اللغة الفرنسيّة إلى اللغة العربيّة عند استعمالهم لها.

* ومن أهم التّداخلات التي تقع بين اللغة العربيّة واللغة الفرنسيّة:

2-1-التّداخل في المستوى الصّوتي: من أهم أشكال التّداخل بين النّظامين في المستوى الصّوتي نذكر:

* في نطق بعض الأصوات بحيث نجد في العربيّة وحدات صوتيّة لا تنطق بالطّريقة نفسها في الفرنسيّة كما أن ليس لها رموزا كتابيّة. مثل الحاء والخاء والعين والقاف والضّاد والظّاء و...

وبالمقابل هناك بعض الوحدات الصّوتيّة الفرنسيّة لا تنطق بالطّريقة نفسها في العربيّة وليس لها رموزا كتابيّة مثل:...H، W، X، V،P



وهذا التّداخل يؤدي في كثير من الأحيان إلى الخلط في نطق بعض الأصوات في اللغتين.

وفي اللغة العربيّة قد يظهر هذا الخلط عند التّلاميذ في:

– قراءة بعض الكلمات التي تحتوي على صوت الباء مثلا بنطقه (P) أو بعض الكلمات التي تحتوي على صوت الفاء بنطقه (V) ؛

– قراءة حرف (س) أو(ص) بشكل واحد لأنّه في الفرنسيّة يوجد حرف واحد هو (S)؛

– الخلط بين التّاء والطّاء لأنّه في الفرنسيّة هناك حرف واحد هو (T).

2–2–التّداخل في المستوى التّركيبي:

من أهم أشكال التّداخل في هذا المستوى نجد:

* في ترتيب عناصر الجملة: ففي الفرنسيّة يعتمد نظام الجملة على البدء بالاسم ثم الفعل، أما في العربيّة فهناك نظامان: الجملة الاسميّة والجملة الفعليّة؛

ونقول أنّ هناك تداخل إذا كان التّلميذ يبدأ حديثه دائما بالاسم بحيث يعتمد نظام الجملة الاسميّة في جمل من المفترض أنها فعليّة؛

* عدم استخدام المثنى والاكتفاء بالمفرد والجمع فقط تأثرا بالنّظام الصّرفي للغة الفرنسيّة الذي يعتمد المفرد والجمع؛

* الخلط في تذكير أو تأنيث بعض الأسماء في العربيّة اقتداء بما جاءت عليه في الفرنسيّة، في حين لأن هناك أسماء مذكرة في الفرنسيّة ومؤنثة في العربيّة أو العكس.

2–3–التّداخل في المستوى الدّلالي أو المفرداتي: والتّداخل في هذا المستوى يكون نتيجة اقتراض التّلميذ كلمات أو عبارات لا يعرف مقابلا لها في العربيّة فيضطر إلى التّعبير عنها باستخدام اللفظ الأجنبي الدّال عليها.

ومن الملاحظ أن التّداخل في المستوى الدّلالي من أبرز أشكال التّداخل بين اللغة العربيّة واللغة الأجنبيّة في المجتمع حيث نلحظ " دخول كثير من الألفاظ الأجنبيّة إلى استعمالاتنا اللغويّة، وبات كثير من النّاس يستخدمون كلمات أجنبيّة نتيجة عقدة نقص؛ لأنهم حسبوا أن من يتكلم الأجنبيّة أعلى مستوى من غيره."[14]

3-أثر الثّنائيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى[15]: الثّنائيّة اللغويّة من أبرز المشكلات التي تواجه تعليميّة اللغة العربيّة في الوطن العربي لما تسببه هذه الظّاهرة من تداخل لغوي يضعف التّحصيل اللغوي للتلاميذ.

*ومن أهم التّداخلات التي تقع بين اللغة العربيّة والعاميّة:

3-1-التّداخل في المستوى الصّوتي:

* من أبرز السّمات الصّوتيّة للتداخل اللغوي اختفاء أصوات ما بين الأسنان والتي تضم (الثّاء) و(الذّال) و(الظّاء) أما الثّاء فتقلب تاء، والذّال فتقلب دالا، والظّاء فتقلب ضادا؛

والسّبب في اختفاء هذه الأصوات من لغة التّلميذ هو خلو لغته العاميّة منها، وبالتّالي نجد أن جهازه النّطقي لم يتعود على نطقها؛

* إبدال صوت مكان صوت آخر، من ذلك إبدال القاف غينا وإبدال الغين قافا وهذه الظّاهرة موجودة في مناطق عديدة في الجزائر.

3-2-التّداخل في المستوى الصّرفي: ومن أشكاله:

* عدم التّطابق بين الضّمير وما ينوب عنه فكثيرا ما يخطأ التّلاميذ في هذه المرحلة في استعمال الضّمائر تأثرا بما اعتاد استعماله في العاميّة التي تستعمل ضمير الجمع المذكر عائدا إلى المثنى وإلى جمع المؤنث؛

* عدم التّطابق بين الاسم الموصول وما يعود عليه: حيث بسطت اللهجة العاميّة الأسماء الموصولة واختصرتها في اسم موصول واحد وهو (اللي) وأصله الذي حذفت الذّال وبقيت (ال)[16]، ولذلك نجد التّلاميذ لا يعيرون اهتماما للاسم الموصول المناسب لكلامهم ويستعملونه دون تمييز أو وعي؛

* عدم التّطابق بين الاسم وما يشير إليه: تستعمل اللهجة العاميّة (هذا) للإشارة في كل الحالات، فتكون للدلالة على المفرد والمثنى والجمع، وعلى المذكر والمؤنث.

* استعمال كلمة اثنين للتعبير عن المثنى: حيث تعبر اللهجة العاميّة عن الاثنين بلفظة اثنين أو زوج بدل استعمال صيغة المثنى كما في العربيّة الفصحى؛

* أخطاء في صياغة الأسماء والأفعال: وتتعلق باستعمال بعض الأسماء والأفعال على أوزانها في اللهجة العاميّة، في حين أن لها أوزانا مغايرة في الفصحى.

3-3 التّداخل في المستوى النّحوي: إنّ طريقة تركيب الجملة بين العربيّة الفصحى واللهجة العاميّة نجد مختلف، وأهم مظاهر ذلك أنّ العاميّة لا تلتزم بالنّاحيّة الإعرابيّة للجملة، والفاعل يتقدم على الفعل دائما. ومن أهم أشكال التّداخل في هذا المستوى.

* **الرّتبة في عناصر الجملة الفعليّة:** الرّتبة في العاميّة الجزائريّة من نمط (فاعل-فعل-مفعول به). فتكون الجمل في العاميّة من هذا الشّكل؛

أمّا "التّركيب الأصلي للجملة العربيّة يتأسس على رتبة من نمط (فعل-فاعل-مفعول به) (يشرح المعلم الدّرس)، وهو ما يعني أن بناء بعض الجمل على نمط (فاعل-فعل-مفعول به) (المعلم يشرح الدّرس) إنّما هو تفرع عن الأصل، وإذا كان النّحاة الكوفيون قد أجازوا تقدم الفاعل على فعله فإنّ النّحاة البصريين تحفظوا في ذلك." [17]

* تطابق الفعل مع الفاعل في الجمع: كثيرا ما نجد التّلاميذ يقيسون جملهم على العاميّة، وينتجون جملا يتطابق فيها الفعل مع الفاعل في الجمع بالرّغم من تأخر الفاعل؛

* إعراب جمع المذكر السّالم: يستخدم التّلاميذ في هذه المرحلة الياء لإعراب جمع المذكر السّالم في جميع الحالات الرّفع والنّصب والجر، وهذا له ما يبرره في العاميّة فجمع المذكر السّالم له حالة إعرابيّة واحدة في العاميّة وعلامتها الياء.

4-3 أشكال التّداخل في المستوى الدّلالي: للتداخل في المستوى الدّلالي أشكال كثيرة في تعبيرات التّلاميذ وخاصة في مرحلة التّعليم الابتدائي؛ بحيث يتميز تلميذ هذه المرحلة بمحدوديّة رصيده اللغوي مقارنة بتلاميذ المراحل المتقدمة؛ لذلك كثيرا ما يقترض تلميذ المرحلة الابتدائيّة كلمات للإشارة إلى مسميات لا يعرف لها مقابلا في الفصحى وقد يضطر في بعض الأحيان إلى استعمال جمل كاملة من العاميّة بعد أن يدخل عليها بعض التّعديلات محاولة منه لجعلها فصيحة ليعبر بها عن مفهوم ما في ذهنه عجز عن التّعبير عنه بالفصحى.

4-حلول مقترحة: قبل الحديث عن الحلول المقترحة علينا أن نوجز الأثر الذي تتركه كل من الازدواجيّة اللغويّة والثّنائيّة اللغويّة في تعليميّة اللغة العربيّة الفصحى في النّقطة التّاليّة:

- تؤدي الازدواجيّة اللغويّة أو الثّنائيّة اللغويّة إلى صعوبة اكتساب التّلميذ اللغة العربيّة السّليمة مادامت تزاحمها لغة أخرى تشكل عند الطّفل اللغة الأم، وبالتّالي المزاحمة ستكون غير عادلة، فاللغة العربيّة لا يتعدى التّعامل بها حجرة الدّرس في حين تطغى اللغة الأخرى العاميّة أو الأجنبيّة على السّلوك اللغوي للتلميذ؛ فهو يسمعها ويتحدث بها منذ خروجه من المدرسة: في البيت مع أفراد أسرته، وفي الشّارع مع أقرانه حتى وسائل الإعلام المسموعة والمرئيّة تكرس العاميّة وتعمل على نشرها على نطاق واسع، وكل هذا يضعف اللغة العربيّة ويجعلها تعيش أزمة غربة في وطنها وبين أبنائها ويبعد النّشء عن فهم تراثنا وسنة نبينا وعن تدبر القرآن الكريم. ولعل أهم سبب في ذلك يعود إلى أنّ " الطّفل كان خاضعا، دون وعي منه إلى تعلم مدونة كلاميّة سائدة في المدرسة، إنّما كان ينساها لمجرد خروجه منها. ويسعنا القول بأنّ المعلم الموجه قليلا، بسبب تأهيله لدراسة وقائع اللغة، كان يقبل بشكل واع أكثر من التّلميذ، إنّما بشكل استسلامي، وضعا مفروضا عليه، لكنه هو أيضا، ما إن يخرج من المدرسة حتى يصبح كتلميذه تماما.[18] وكأنّنا بهذا نضع التّلميذ والمعلم في ضغط فكري لالزّامهما بالتّعامل باللغة العربيّة الفصحى، والتي تعد في نظرهما لغة غريبة على لسانيهما؛ لعدم تعاملهما بها إلا في مكان محدد لا يتعدى قاعة الدّرس، ولوقت محدد وهو وقت تقديم أنشطة اللغة العربيّة في حين نجد أنّ " الأطفال القادمين من أوساط ذات مستوى ثقافي جيد هم القادرون على قبول الضّغط الفكري للصف وعلى تجاوز عقباته. وبهذا تتأكد أهميّة الاكتساب الأولي للسان الأم في إطار الحياة العائليّة بالنّسبة لتطور الكلام عند الطّفل... ولكي نضمن للطفل حقه في التّطور بصرف النّظر عن منشئه ينبغي على المدرسة إيجاد العلاج اللازم للتقصير الأولي[19].

ومن بين الحلول التي نرى بأنّها تسهم في حل هذه الإشكاليّة نذكر ما يلي:

1-العمل على تكاتف الجهود بين كل الجهات المعنيّة بحل هذه الإشكاليّة، بدءاً من سياسة التّخطيط إلى التّطبيق على أرض الواقع، بمشاركة كل أفراد المجتمع: الأسرة



والمدرسة والشّارع ... ؛ "فمواجهة العاميّة قضيّة قوميّة ينبغي أن يكون التّصدي لها قائما على دراسات علميّة تبحث الأسباب وتعالجها، وتضع خططا لإنهاء وضعها المأساوي بمشاركة فاعلة من كافة قطاعات المجتمع وليس الجهات المعنيّة بالتّعليم فقط".[20]

2-العمل على حل الإشكال في سن مبكرة للتلميذ قبل أن يستفحل اللحن في لسانه فيصعب علاجه في مرحلة متقدمة " فإصلاح السّنة الطّلاب وتقويمها يبدأ بفترة الطّفولة المبكرة؛ ذلك لأنّ الأطفال جميعا يولدون متساوين في نعم الله عليهم من عقل وحواس مختلفة تتيح لهم أن يكوّنوا بواسطتها ثروتهم اللغويّة "[21].

3-تيسير علوم العربيّة وتبسيطها للمتكلمين وكذلك" لابد من تشويقهم بتنبيههم على وجود مستوى من التّعبير الفصيح لا يقل خفة وعفويّة عن العاميّة أو اللغات الحيّة الأخرى التي يوجد فيها أيضا هذا النّوع من التّعبير الاقتصادي".[22]

4-الاهتمام بالمعلم ومناهج إعداده باعتبار المعلم عنصر فاعل ومهم في العمليّة التّعليميّة. " فالتّلميذ يعتبر معلمه هو قدوته ومثله الأعلى، فكل ما يقوله المعلم أو يفعله كأنه تنزيل من التّنزيل، لا يجوز لولي الأمر أن يخالفه أو ينقضه، أو يتناوله بنقد أو قدح، ولا سيما إذا كان هذا المعلم محل تقدير وإعجاب من الطّالب".[23]

5-الاهتمام بدراسة الجوانب النّفسيّة للتلميذ للتمكن من اختيار ما يناسبه من محتوى واستراتيجيات للتعليم وبذلك تجنب الخطأ بأكبر قدر ممكن في التّخطيط للعمليّة التّعليميّة " فالخطأ مهما قل شأنه في تكوين الطّفولة فإن بصماته ستظل عالقة بحياة الفرد طول حياته". [24]

6-الاهتمام بتطوير جميع مهارات اللغة العربيّة، " ولا شك أن أولى المهارات التي ينبغي على الطّفل أن يتعلمها ويتقنها هي مهارة الكلام المستقيم، هذه المهارة التي تعد أسبق المهارات العلميّة الأخرى التي تكمل حياة الفرد. ولا تقوم مهارة الكلام المستقيم إلا بناء على مهارة الاستماع الجيد، الذي يعد الأساس الأول المعتمد في هذه المرحلة. ذلك أنه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطّفل ستكون لا شك المفتاح الأساس لكل المعارف الإنسانيّة الأخرى".[25]

7-الاهتمام بتطبيق المناهج والاستراتيجيات الحديثة في مجال التّربيّة والتّعليم لما لها من دور فعال في زيادة التّحصيل الدّراسي للمتعلم، " فالتّعليم الحديث إنما يتخذ من شتى الوسائل الماديّة الممكنة لبلوغ الهدف بأنجع وسيلة وفي وقت قياسي ممكن"[26].

خاتمة: الثّنائيّة اللغويّة والازدواجيّة اللغويّة واقع لا مفر منه له آثار سلبيّة على تعليميّة اللغة العربيّة في البلاد العربيّة. لذلك بات من الضّروري البحث عن الطّرق والوسائل الحديثة التي تعمل على تطوير تعليميّة اللغة العربيّة في ظل تواجد الظّاهرتين.

ومن أهم هذه الطّرق وأنجعها معرفة أشكال التّداخل اللغوي بين الفصحى والعاميّة وبين العربيّة والفرنسيّة معرفة ضمنيّة وصريحة؛ حتى يتمكن أولا واضع المنهاج من اختيار المحتوى المناسب والطّرق المناسبة لتفادي الوقوع في الأخطاء نتيجة التّداخل وثانيا حتى يتمكن مدرس اللغة العربيّة من توجيه المتعلمين إلى تفادي الأخطاء التي قد يقعون فيها نتيجة هذا التّداخل اللغوي، وثالثّا حتى يتمكن المتعلم من علاج أخطائه النّاتجة عن التّداخل.

قائمة المراجع: [27]

1-عبد الحميد بوترعة، واقع الصّحافة الجزائريّة المكتوبة في ظل التّعدديّة الغويّة مجلة الدّراسات والوادي العدد08، سبتمبر 2014م. البحوث الاجتماعيّة، جامعة

2-إبراهيم أنيس، اللهجات العربيّة، دار الفكر العربي، دط، 1999م.

3-أسامة الألفي، اللغة العربيّة وكيف ننهض بها، الهيئة المصريّة العامة للكتاب دط، 2004م.

4-عبد الرّحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر الجزائر، دط، 2012م.

5-هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصور مقترح قائم على أشكال التّداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربيّة للطلاب الأوربيين، المؤتمر الدّولي الرّابع للغة العربيّة المجلس الدّولي للغة العربيّة.

6-عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التّعليميّة، مطبعة مزوار ط1، 2010م.

7–ابن جني، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، المكتبة العلميّة، دار الكتب المصريّة، دط، دت.

8–محمّد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة: خصائصها–مشكلاتها–قضاياها–نظرياتها–مهاراتها–مداخل تعليمها–تقييم تعلمها، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعيّة ط1، 2010م.

9–سميرة بن موسى، أثر التّداخل اللغوي في تعليم اللغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، مجلة الإشعاع في اللسانيات والتّرجمة، جامعة سعيدة، الجزائر، العدد،06 جوان2016م.

10–كريمة أوشيش، أثر الثّنائيّة اللغويّة (العاميّة–الفصحى) في استعمال التّراكيب حسب التّحريات التي أجريت في الطّور الثّالثّ من التّعليم الأساس، مجلة اللسانيات مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لترقيّة اللغة العربيّة، العدد:08، 2003م.

11–لحسن الشّرقي، المسارات الإنجازيّة للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربيّة بالنّسبة لتلاميذ الثّانوي والإعدادي، مجلة علوم التّربيّة، العدد:58.

12–شارل بوتون، اللسانيات التّطبيقيّة، تر: قاسم المقداد ومحمّد رياض المصري دار الوسيم للخدمات. الطّباعيّة، دمشق، دط، دت.

13–صلاح روّاي، الطّريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، دار غريب، القاهرة مصر دط، 2009م.

14–عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، دار ابن حزم بيروت لبنان، ط1، 1429هـ/2008م.

هوامش:

[1]– عبد الحميد بوترعة، واقع الصّحافة الجزائريّة المكتوبة في ظل التّعدديّة اللغويّة، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعيّة، جامعة الوادي، العدد08، سبتمبر2014م، ص:202.

[2]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[4]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[5]– إبراهيم أنيس، اللهجات العربيّة، دار الفكر العربي، دط، 1999م، ص:11

[6]– إبراهيم أنيس، المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[7]– أسامة الألفي، اللغة العربيّة وكيف ننهض بها، الهيئة المصريّة العامة للكتاب، دط 2004م، ص:27.

[8]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[9]– عبد الرّحمان الحاج صالح، اللغة العربيّة بين المشافهة والتّحرير، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ج1/ ص:64.

[10]– عبد الرّحمان الحاج صالح، المرجع نفسه، ج1/ص:70.

[11]– هداية هداية إبراهيم الشّيخ علي، تصور مقترح قائم على أشكال التّداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربيّة للطلاب الأوربيين، المؤتمر الدّولي الرّابع للغة العربيّة، المجلس الدّولي للغة العربيّة، ص:26.

[12]– عبد المجيد عيساني، اللغة بين المجتمع والمؤسسات التّعليميّة، مطبعة مزوار، ط1 2010م، ص:114..

[13]– ابن جني، الخصائص، تح: محمّد علي النّجار، المكتبة العلميّة، دار الكتب المصريّة دط، دت، ج1، ص:375.

[14]– محمّد فوزي أحمد بني ياسين، اللغة: خصائصها– مشكلاتها– قضاياها– نظرياتها– مهاراتها– مداخل تعليمها– تقييم تعلمها، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعيّة، ط1، 2010م ص:37.

[15] – تطرقنا إلى هذا الموضوع في مقال بعنوان: أثر التّداخل اللغوي في تعليم اللغة العربيّة لتلاميذ المرحلة الابتدائيّة، مجلة الإشعاع في اللسانيات والتّرجمة، جامعة سعيدة، الجزائر العدد،06، جوان2016، ص: 241–251.

---

[16]– ينظر: كريمة أوشيش، أثر الثّنائيّة اللغويّة (العاميّة– الفصحى) في استعمال التّراكيب حسب التّحريات التي أجريت في الطّور الثّالثّ من التّعليم الأساس، مجلة اللسانيات، مركز البحوث العلميّة والتّقنيّة لترقيّة اللغة العربيّة، 2003م، العدد:08، ص:96–97.

[17]– لحسن الشّرقي، المسارات الإنجازيّة للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربيّة بالنّسبة لتلاميذ الثّانوي والإعدادي، مجلة علوم التّربيّة، العدد:58، ص:120.

[18]– شارل بوتون، اللسانيات التّطبيقيّة، تر: قاسم المقداد ومحمّد رياض المصري، دار الوسيم للخدمات الطّباعيّة، دمشق، دط، دت، ص:84.

[19]– المرجع نفسه، ص:90.

[20]– أسامة الألفي، اللغة العربيّة وكيف ننهض بها، ص:46–47.

[21]– المرجع نفسه، ص:65.

[22]– عبد الرّحمان الحاج صالح، الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللغة العربيّة، بحوث ودراسات في اللسانيات العربيّة، ج1/ص:164.

[23]– صلاح روّاي، الطّريقة المثلى لتدريس قواعد النّحو، دار غريب، القاهرة مصر دط،2009م، ص: 31.

[24]– عبد المجيد عيساني، النّحو العربي بين الأصالة والتّجديد، دار ابن حزم، بيروت لبنان ط14291هـ/2008م، ، ص:278.

[25]– المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

[26]– المرجع نفسه، ص343.



مجلّة اللغة العربيّة المجلّد: 24 العدد: 2 السّنة: الثّلاثيّ الثّاني 2022 ص :454 ص :485

التّعليم التّفاعليّ الإلكترونيّ –دوره ومزاياه–

The Role and the Advantages of Interactive E-Learning

أ. سميرة لعوير ‡

أ.د. فتيحة بوتمر §

تاريخ الاستلام: 2020.12.17 تاريخ القبــول: 2021.05.23

ملخّص: تهدف هذه الدّراسة إلى إبراز الدّور الذي يلعبه التّعليم التّفاعلي الإلكتروني كتقنيّة جديدة للتعليم طرحتها الثّورة التّكنولوجيّة الرقميّة في القرن الحادي والعشرين باعتباره وسيلة من الوسائل التّقنيّة التي تدعّم العمليّة التّعليميّة، وقد ركّزت فيها على توضيح دور أنماط التّفاعلات التي تحدث في بيئة التّعلّم الإلكتروني ومدى فاعليتها في تنشيط مهارات التّفكير الإبداعي والتّحليل لدى المتعلّم، وزيادة كفاءة وفاعليّة التّعلّم وأهميتها في تحسين جودة مخرجات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة ككل. وفي مجمل ما أسفرت عليه هذه الدّراسة أنّ التّعليم التّفاعلي الإلكتروني نمط جديد للتّعليم والتّعلم، وهو طريقة فعالة جدا في زيادة مستوى التّحصيل المعرفي للمتعلّم، وكذا إكسابه جملة من المعارف والخبرات المختلفة التي تجعله يتعامل بكفاءة عاليّة مع المواقف التّعليميّة أثناء التّعلم، وحتى المواقف الحياتيّة والعمليّة.

* جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: s.laouir@univ-bouira.dz (المؤلّف المرسل).

§ جامعة أكلي محند اولحاج البويرة، الجزائر، البريد الإلكتروني: fbmail.thira@yahoo.fr

الكلمات المفتاحيّة: التّعليم الإلكتروني؛ التّعليم التّفاعلي الإلكتروني؛ الدّور والمزايا؛ العمليّة التّعليميّة.

Abstract: this study aims to highlight the role that interactive e-learning plays as a new technology for learning introduced by the digital technological revolution in the twenty-first century, as one of the technical means that support the learning process. Activating the learner's creative thinking and analysis skills, and increasing the efficiency and effectiveness of learning and its importance in improving the quality of the didacticism learning process outcomes as a whole.

In all of the findings of this study, interactive e-learning is a new style of teaching and learning, and it is a very effective way to increase the level of cognitive achievement of the learner, as well as to acquire a set of different knowledge, experiences and skills, which are called twenty-first century skills that makes him deal with high efficiency with didacticism situations during learning, and even life and practical situations.

Keywords: e-learning, interactive e-learning, the learning process, the role and the advantages.

1. المقدّمة: شهد العالم في أواخر القرن العشرين تحولات عديدة في شتى مجالات الحياة في ظل ما طرحته الثّورة العلميّة التّكنولوجيّة الرقميّة من تقنيات مختلفة لاسيما في مجال التّعليم، وظهور ظاهرة العولمة مما استدعى النّهوض والاستثمار في مجال المعرفة والبحث العلمي لمواجهة التّحديات التّكنولوجيّة الرقميّة الجديدة الحاصلة في العالم ومسايرتها. ولقد أدت هذه التّحديات الجديدة بأبعادها المختلفة إلى ضرورة البحث

عن أساليب ووسائل تعليميّة حديثة تعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجيّة لأجل تحقيق كفاءة وفاعليّة أعلى في التّعليم. لذا تسعى الدّراسات والبحوث التّربويّة اليوم في مختلف أقطار العالم إلى البحث باستمرار عن أفضل الطّرق والوسائل لتوفير بيئة تعليميّة تفاعليّة لجذب اهتمام المتعلّمين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات. وتعتبر تقنيّة المعلومات المتمثلة في الحاسب الآلي والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة من أنجح الوسائل لتوفير هذه البيئة التّعليميّة التّفاعليّة الثّريّة (الموسى: 2003)[1]. والتي تتيحها تقنيّة التّعليم الإلكتروني الذي أصبح اليوم من ضروريات التّعليم، حيث يقول كرستنسين (Christensen) في هذا الصّدد "سواء أحببنا الاعتراف أم لا، فالتّعلّم الإلكتروني هو عبارة عن تقنيّة معطلة في مؤسسات التّعليم العالي لأنّها تهدّد التّقنيات السّائدة _أي طريقة المحاضرة _ إذ تشكّل التّقنيّة المعطّلة تهديدا للمؤسسات القائمة وقد تكون مصدرا لزوالها على المدى البعيد، ويضيف معلّقا على ذلك نحن لا نغالي في تصوير المزايا العديدة للتعلم الإلكتروني وقدرته على تسهيل مفهوم تعليمي أكثر تطورا وملاءمة وفي حالات عديدة أقلّ تكلفة (غاريسون وأندرسون: 2006)[2]. ومن هذا المنطلق يتحدّد الإشكال الرئيس للبحث من خلال السّؤال التّالي: ما الدّور الذي يلعبه التّعليم التّفاعلي الإلكتروني في عمليتي التّعليم والتّعلّم؟ وكيف يمكن أن يسهم في زيادة كفاءة وفاعليّة العمليّة التّعليميّة؟ ويتفرع عن السّؤال الرئيس أسئلة فرعيّة يمكن إجمالها كالآتي:

- ما مفهوم التّعليم/ التّعلم الإلكتروني؟ وما مفهوم التّعليم التّفاعلي؟ ما هي أنماط التّفاعلات التّعليميّة الإلكترونيّة؟
- وما أثر هذه التّفاعلات في تنميّة المهارات لدى المتعلّم؟

وعليه فإن أهميّة البحث تكمن في: تبيان الدّور الذي يلعبه التّعليم التّفاعلي الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعليّة العمليّة التّعليميّة وتحسين جودة مخرجاتها. وبذلك تهدف هذه الدّراسة إلى:

- التّعريف بنمط التّعليم الإلكتروني والتّعليم التّفاعلي الإلكتروني، وكذا التّعرف على أنواعه وأنماطه؛

– الكشف عن دور استخدام تقنيات التّعليم التّفاعلي كطريقة للتعليم ووسيلة داعمة للعمليّة التّعليميّة؛

– بيان الدّور الإيجابي الذي يلعبه التّعليم التّفاعلي في تطوير وترقيّة التّعليم في القرن الحادي والعشرين بما يتمشّى ومتطلبات الثّورة الرقميّة وتحقيق الجودة في التّعليم.

ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على فرضيتين هما:

– يمكن للتعليم التّفاعلي الإلكتروني أن يساعد على ضمان تحقيق الجودة في العمليّة التّعليميّة من خلال الاعتماد على تقنيات التّكنولوجيا الرقميّة؛

– يمكن للتعليم التّفاعلي الإلكتروني أن ينمي ويطوّر المهارات المعرفيّة والأدائيّة للمتعلّم.

وتم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي لأنّه أكثر ملاءمة مع موضوع البحث من خلال الاستعانة بالدّراسات والبحوث والكتب التي تناولت الظّاهرة المدروسة المتعلّقة بالتّعليم الإلكتروني التّفاعلي وبيان مميزاتها وخصائصها والبحث عن مدى أهميتها، ودور هذه التّقنيّة في زيادة كفاءة وفاعليّة العمليّة التّعليميّة من خلال الاستفادة من الدّراسات والتّجارب للدّول الرائدة في هذا المجال.

3 . تحديد المفاهيم الأساسيّة في الدّراسة.

3 .1 مفهوم التّعليم الإلكتروني (E–Learning): ظهر في الأدبيات الحديثة العديد من المصطلحات والمفاهيم للتعليم والتّعلم في ظل التّطورات التّكنولوجيّة الحديثة كالتّعليم/ التّعلم الإلكتروني، التّفاعلي، المدمج، الافتراضي، المباشر، والتّعليم المفتوح...، وغيرها من المصطلحات، وكلها مفاهيم مستحدثة أحدثتها الثّورة التّكنولوجيّة الرقميّة بتقنياتها الإلكترونيّة الجديدة التي أحدثت انقلابا كبيرا في كل المجالات، ولاسيما في مجال التّعليم باعتباره أحد أهم المجالات في حياة المجتمعات، مما أدى بالمجتمعات إلى إعادة النّظر في مخططاتها التّربويّة من أجل وضع استراتيجيات جديدة تتمشّى ومتطلبات العصر من خلال استثمار الوسائل الإلكترونيّة بمختلف أنواعها والاستفادة منها لأجل تطوير وزيادة كفاءة وفاعليّة العمليّة التّعليميّة عامة، وتطوير مهارات وقدرات المتعلّم خاصة لتحقيق ما يعرف بالجودة الشّاملة في التّعليم.

وعليه يشير مصطلح التّعليم الإلكتروني إلى استخدام الوسائل الإلكترونيّة في التّعليم عن طريق استخدام التّقنيّة التّكنولوجيّة بمختلف أنواعها لتقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم في أقل وقت وأقصر جهد بكفاءة وفعاليّة عاليّة.

ولتحديد ماهيّة التّعليم الإلكتروني بشيء من التّفصيل سنعرض لآراء مجموعة من الباحثين في هذا المجال حول تعريف التّعليم الإلكتروني محاولين بذلك ضبط حدوده علما أنّ لكل باحث رؤيّة مختلفة عن الآخر تختلف بحسب تخصصه ومنطلقاته الفكريّة والفلسفيّة في هذا المجال، فنجد من يعتبره طريقة للتعليم، ومنهم من يعتبره أسلوبا للتعليم والتّعلم، أو نمطا من التّعليم، حيث يعرّف بأنّه:

1. طريقة إبداعيّة لتقديم بيئة تفاعليّة متمركزة حول المتعلّمين، ومصممة مسبقا بشكل جيد، وميسرة لأي فرد وفي أي مكان وأي وقت، باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتّقنيات الرّقميّة بالتّطابق مع مبادئ التّصميم التّعليمي المناسبة لبيئة التّعلم المفتوحة، والمرنة، والموزعة. (الخان: 2005)[3].

2. ذلك النّوع من التّعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونيّة في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب المهارات، والتّفاعل بين الطّالب والمعلم وبين الطّالب والمدرسة، وربما بين المدرسة والمعلم...، ويرتبط هذا النّوع بالوسائل الالكترونيّة وشبكات المعلومات والاتصالات، وأشهرها شبكة المعلومات الدّوليّة (انترنت) التي أصبحت وسيطا فاعلا للتعليم الالكتروني. ويتم التّعليم عن طريق الاتصال والتّواصل بين المعلم والمتعلم وعن طريق التّفاعل بين المتعلم ووسائل التّعليم الالكترونيّة الأخرى كالدّروس الالكترونيّة والمكتبة الالكترونيّة والكتاب الالكتروني وغيرها. (المحيسن: 2003)[4].

3. هو التّعلم الذي يتم عن طريق الحاسوب أو أي مصادر أخرى على الحاسوب تساعد في عمليّة التّعليم والتّعلم...، حيث يقوم جهاز الحاسوب في الدّرس الإلكتروني بعرض المادة العلميّة على الشّاشة بناء على استجابة الطّالب أو طلبة...، ويمكن أن تكون المادة العلميّة نصا أو رسوما أو صورا ثابتة أو متحركّة أو صوتيات أو مرئيات أو هذه مجتمعة. (الجرف: 2009)[5].

4. هو طريقة للتعليم باستخدام تقنيات الاتّصال الحديثة من الحاسبات الإلكترونيّة وشبكاتها ووسائطها المتعدّدة من صوت، وصورة، ورسومات، وآليات البحث، ومكتبات إلكترونيّة لإيصال المادة العلميّة للمتعلّم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. (الموسى: 2002)[6].

فمن خلال التّعاريف السّابقة للتّعليم الإلكتروني يتضح أنّه هو:

1. نمط من التّعليم أو هو طريقة للتعليم والتّعلم باستخدام الوسائل الإلكترونيّة التي تحقق للمتعلّم بيئة تعليميّة تفاعليّة يستطيع من خلالها التّواصل مع المعلّم والمتعلّمين الآخرين، وتعلّم المحتوى بكل يسر وسهولة بما يتناسب وقدراته، فهو الذي يتحكّم في سيرورة التّعلم وتقديم المحتوى التّعليمي وتلقيه.

2. تقنيّة آليّة حديثة في التّعليم يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونيّة وشبكات الاتصال والوسائط المتعدّدة من أجهزة ومعدات من أجل تصميم البرامج التّعليميّة وتقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم بكفاءة وفاعليّة بأقل جهد، وخلق بيئة تعليميّة تعلميّة تفاعليّة من خلال التّقنيات الإلكترونيّة.

3 .2 التّعليم التّفاعلي الإلكتروني (interactive e–learning): قبل التّطرق إلى مفهوم التّعليم الإلكتروني التّفاعلي لا بد من الإشارة إلى معنى مصطلح "التّفاعل (Interaction) أو التّفاعليّة (Interactivity)" باعتبارها من أهم المفاهيم في بيئة التّعليم الإلكتروني وأهم خاصيّة فيه، ونعني بها: "الحوار بين طرفي الموقف التّفاعلي التّعليمي (المتعلّم والبرنامج)، ويتم التّفاعل بين المستخدم والعرض من خلال واجهة المستخدم التي يجب أن تكون سهلة، حيث يجذب انتباه المستخدم، فيسير في المحتوى ويتلقى تغذيّة راجعة، ويبحر في العرض ليكتشف ويتوصّل بنفسه إلى المعلومات التي يرغبها". (شمى واسماعيل: 2008)[7].

ويعرّف ثارمند (Thrmond) التّفاعل بأنّه " تفاعل المتعلّم مع المحتوى التّعليمي والمتعلمين الآخرين والمعلّم باستخدام الوسائط التّكنولوجيّة لتقديم المحتوى التّعليمي حيث تتيح التّكنولوجيا المستخدمة التّفاعل بين المعلّم والمتعلمين وتبادل المعلومات، حيث يهدف تبادل المعلومات إلى تعزيز وتطوير المعرفة في بيئة التّعلم...، والهدف من

التّفاعل هو زيادة فهم محتوى المادة الدّراسيّة للوصول إلى أهداف محدّدة". (Thrmond: 2004)[8].

كما يشير (زيتون: 2002) أيضا إلى معنى المصطلح التفاعلي بقوله: "هو التّفاعل النّشط في الدّرس والتّحكم في التّتابع التّعليمي للبرنامج الدّراسي، وذلك من خلال الاستجابات الصّادرة من المتعلّم نحو المعلومات المعطاة، وحوار تواصلي وتأثير متبادل بين متعلّم وبرنامج إلكتروني تعليمي، حيث يمكن التّكيف مع حاجات المتعلّمين والاستجابة لهم، وإعطائهم درجة من الحريّة المناسبة للتّحكم في التّعليم والمشاركة النّشطة في التّعليم وبناء المعلومة"[9]، فالتّفاعليّة تعني قيام المتعلّم بالمشاركة النّشطة والفعالة في المحتوى المقدّم له بالاعتماد على نفسه، باعتباره هو محور العمليّة التّعليميّة في نمط التّعليم الإلكتروني وهو الذي يتحكم في كيفيّة تلقي المحتوى التّعليمي بما يتناسب وإمكانياته في المكان والوقت الذي يرغب فيه. فنقول أنّ التّعلم التّفاعلي هو التّخاطب أو هو الحوار التّعليمي مع البرمجيات التّعليميّة المستخدمة، ونقصد بالبرمجيات التّعليميّة التّفاعليّة الإلكترونيّة هنا " أنّها مواد تعليميّة يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة الحاسب الآلي، لتكون مقررات دراسيّة، وتقدّم للمتعلّم بشكل تدريجي من السّهل إلى الصّعب بما يتناسب مع قدراته". (الزهراني: 2008)[10].

3.3 التّعليم التّفاعلي الإلكتروني (interactive e-learning): يقصد بالتّعليم التّفاعلي الإلكتروني بأنّه هو "إستراتيجيّة تدريسيّة تستمد إجراءاتها من النّظريّة البنائيّة تعتمد على التّفاعل البنائي النّشط بين المتعلّم وأقرانه والمعلّم والمحتوى التّعليمي الإلكتروني، لممارسة عمليات التّفكير العليا كالتّطبيق والاستدلال والتّحليل والتّقويم ومهارات عمليّة التّعلم، والمهارات الاجتماعيّة، ويمكن تنفيذها بعدة مداخل مثل: "العصف الذّهني"، و"التّعلم النّشط"، و"فكر_ زاوج_ شارك"، و"جلسات الطّنين buzz session"، والتّعلم التّعاوني، وإستراتيجيّة جاكسو"jigsaw"، والمناقشة عبر الويب "discussion online"، والكتب الإلكترونيّة التّفاعليّة" (السّيد: 2019م)[11].

ويعرّفه النّحاس أنّه: "أسلوب يستخدم في التّعليم والتّدريب يعتمد على التّفاعل بين الطّلاب والأستاذ وكذلك على التّفاعل بين الطّلاب مع بعضهم بعضا، وذلك لتحويل بيئة الدّراسة من منفعلة أو سلبيّة (passive) إلى تفاعليّة أو إيجابيّة (active)".

(النّحاس: http/ipac.kacst.edu.sa/edoc1426)[12]. ويكون التّفاعل بين المتعلّم والمحتوى التّعليمي أو المتعلّم والمتعلّمين الآخرين، أو المتعلّم والمعلّم عبر مجموعة من الوسائل والأدوات الإلكترونيّة المختلفة.

وتتم إستراتيجيّة التّعليم التّفاعلي الإلكتروني وفقا لأربعة مراحل يجمع بين ممارساتها تفاعل المتعلّم مع المعلّم والمحتوى التّعليمي، والمتعلّمين، وهي كالآتي:

1.3.3 مراحل التّعليم التّفاعلي: إنّ التّعليم التّفاعلي هو تصميم المنظومة والوسائل التّعليميّة لتتوافق مع الطّريقة الطّبيعيّة الفيزيولوجيّة لتنقل المعلومات في أجزاء من الدّماغ أثناء عمليّة التّعلم التّفاعلي وهي ما يسمى بدائرة التّعلّم وتتكون من أربع مراحل أو خطوات هامّة تصل من خلالها المعرفة إلى المتعلّم، وهذه المراحل هي: (وليد أحمد فتيحي: 2013)[13].

* مرحلة التّلقي: (نمط تفاعل المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي)، حيث يتم في هذه المرحلة الاعتماد على أعضاء الإدراك الحسي في استقبال كافة المعلومات التي يتلقاها المتعلّم حتى تتجمع في مراكز متخصّصة في الدّماغ؛

* مرحلة التّأمل: (نمط تفاعل المتعلّم مع المحتوى التّعليمي)، وفي هذه المرحلة تبدأ عمليّة تأمل المعلومة المتلقاة، وتحليل أبعادها من أجل فهمها، ومعرفة المغزى الذي أدى إلى حدوثها على هذا النّحو، ويتم ذلك على مراحل متخصّصة من الفص الدّماغي كي يصل الإنسان إلى مرحلة الفهم الراسخ للحالة المعرفيّة التي تمّ تلقيها حسيّا؛

* مرحلة تكوين أو بناء المعرفة: (نمط تفاعل المتعلّم مع المعلّم والمتعلّمين الآخرين)، فبعد تلقي المعلومة حسيا، وانتهاء المتعلّم من عمليات التّأمل وتكوين التّصورات عما تمّ تلقيه تبدأ عمليّة الرّبط وتشكيل المعرفة بناء على ما تمّ تلقيه وفهمه من خلال مراكز في القشرة الدّماغيّة؛

* مرحلة التّطبيق: (نمط تفاعل المتعلّم والمحتوى التّعليمي والمتعلّمين الآخرين) وفي هذه المرحلة الأخيرة من التّعليم التّفاعلي تبدأ عمليّة تفعيل الواقع العملي ليتم ربطها بما تمّ تلقيه وفهمه في المراحل السّابقة. وهي أهم مرحلة لترسيخ المعلومات وتعميق المفاهيم.

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ هذه المراحل الأربع لا تتم إلا في بيئة تعليميّة تفاعليّة فإذا لم يكن هناك تفاعل لا يكون هناك تعلّم، حيث أكّدت العديد من الدّراسات أنّه في التّعليم التّقليدي لا تتم هذه المراحل لأنّ المتعلّم داخل الصّف الدّراسي يستمع للمعلّم ولكن ليس بالضّرورة يتعلّم لأنّ دوره يقتصر على الاستماع (في طريقة المحاضرة أو الإلقاء مثلا) دون المشاركة في الدّرس. ولكن عندما تتحول بيئة التّعلم من الطّريقة التّقليديّة إلى الطّريقة التّفاعليّة فإنّ المتعلّم يكون مشاركا فعالا ويكون مدى استيعابه للمادة التي يدرسها أحسن بكثير منه في التّعليم التّقليدي لأنّ المعلم في التّعليم التّفاعلي يستخدم محفزات التّفاعل لتشجيع المتعلمين على المشاركة والانتباه طوال فترة التّعلم.

4. أنواع التّعليم التّفاعلي الإلكتروني: بالاعتماد على مجموعة البحوث والدّراسات السّابقة التي أجريت حول التّعليم الإلكتروني، وكتابات بعض المختصين والخبراء في هذا المجال (مدني: 2007؛ الخليفة: 2002؛ الخان: 2005؛ عبد الحميد: 2005؛ سميح محمود:2012؛ الشّحات:2012م)[14] يمكن تصنيف التّعليم التّفاعلي الإلكتروني إلى نوعين أو نمطين هما:

1.4 التّفاعل الإلكتروني المتزامن (Synchronous): وهو التّعليم الإلكتروني المباشر يجتمع فيه المعلّم مع المتعلّمين في نفس الوقت حتى تتوفر لديهم عمليّة التّفاعل المباشر، ويتم الاتصال بينهم بشكل متزامن باستخدام مجموعة من أدوات التّواصل والتّفاعل التي تسمح لهم بالاتصال المباشر عبر الشّبكة، حيث توفّر هذه الأدوات الاتّصال الشّخصي والتّفاعل بين المتعلّم والمعلّم في الاتصال الشّخصي، ومع الغير في الاتّصال الجمعي، ومن إيجابيات هذا النّوع من التّعليم هو حصول المتعلّم على تغذيّة راجعة فوريّة مباشرة في الوقت نفسه. وتتمثل وسائل وأدوات هذا النّمط من التّعليم فيما يلي:

* **غرف المحادثة والدّردشة أو الحوار(Chatting):** وتسمى المحادثة المتزامنة وهي وسيلة اتصال مباشرة تتيح للمتعلّمين التّفاعل في نفس الوقت والتّعاون فيما بينهم وتبادل الآراء بالحوار والمناقشة بشكل فردي أو جماعي، ويتم التّفاعل بينهم من خلال نصوص مكتوبة أو بالصّوت، أو بالنّص المكتوب والصّوت الصّورة في بعض الأحيان وبذلك فإنّ هذه الأداة تقدّم التّغذيّة الراجعة فوريا بالنّسبة للمعلّم أو الإجابة الفوريّة على تساؤلات المتعلّم أو المساعدات التي يطلبها؛

* **المؤتمرات التّفاعليّة (Interactive Conferences):** هي برامج تمكن المتعلّم من المحادثة والتّفاعل مع المعلّم، أو بين المتعلّمين فيما بينهم في نفس الوقت فهي تتيح أكبر قدر من التّفاعليّة والمرونة في الاتصال وإعطائهم فرص للمشاركة المتزامنة في التّعلم، حيث تشتمل تقنيّة الفيديو المتفاعل على تقنيّة أشرطة الفيديو وتقنيّة أسطوانات الفيديو منها:

* **المؤتمرات السّمعيّة (Audio Conferences):** وهي تقنيّة إلكترونيّة تسمح بالتّفاعل الصّوتي بجانب إتاحة عرض الصّور والرّسومات على الشّاشة والتّطبيقات التي يمكن أن يعرضها المعلّم أو أحد المتعلّمين؛

* **مؤتمرات الفيديو (Video Conferences):** وهي برامج تتيح للمتعلّم المشاركة بالصّوت والصّورة، وتعتمد على كاميرا الفيديو(الصّوت والصّورة) فيمكن لكل منهم مشاهدة الآخر وسماع صوته في نفس الوقت أثناء تواجدهم معا عبر شبكة الإنترنت؛

* **اللّوح الأبيض أو لوحات النّقاش (Discussion Board):** وهي سبورة شبيهة بالسّبورة التّقليديّة تسمح للمتعلّمين التّفاعل بواسطتها من خلال الكتابة والرسم واللّصق عليها مباشرة لتبادل الأفكار والآراء والمناقشة والحوار، وقد يتم ذلك بشكل متزامن كما يمكن أن تتم بشكل غير متزامن عن طريق نقل محتوى التّفاعل إلى أحد المنتديات أو إرسالها بالبريد الإلكتروني لشخص ما؛

* **برامج القمر الصّناعي (Satellite Programs)**: وهي توظيف برامج الأقمار الصّناعيّة بنظم الحاسب الآلي والمتّصلة بخط مباشر مع شبكة اتصالات مما يسهّل إمكانيّة الاستفادة من القنوات السّمعيّة والبصريّة في التّعليم ويجعلها أكثر تفاعلا وحيويّة؛ وفي هذه التّقنيّة يتوحد محتوى التّعليم وطريقته في جميع أنحاء البلاد أو المنطقة المعنيّة بالتّعليم لأنّ مصدرها واحد شريطة أن تزوّد جميع مراكز الاستقبال بأجهزة استقبال وبثّ خاصة متوافقة مع النّظام المستخدم؛

* الرسائل الإلكترونيّة (Electronic Messages): وهي عبارة عن وسيلة تبادل رسائل بطريقة تزامنيّة بين المتعلّمين.

ومن مزايا التّفاعل الإلكتروني التّزامني ما يلي: (عبد الحميد آخرون: 2005م؛ النّحاس: 2020؛ الشّهراني: 2009).[15]

✓ يزيد الفاعليّة في دور المتعلّم أثناء عمليّة التّعلم بحيث يجعله ذو دور أساسي باعتباره محور العمليّة التّعليميّة؛

✓ ينمي لدى المتعلّم مهارات التّعلم الذّاتي والتّعلم المستمر التي تفيد في اكتساب المعرفة؛

✓ يساعد المعلّم على التّحكم في عمليّة التّعليم والسّيطرة عليها وتحقيق الأهداف التّعليميّة حيث يمكنه متابعة جميع المتعلّمين ومخاطبتهم بشكل شبيه بالمقابلات المباشرة؛

✓ يسهم في توفير جو من الخصوصيّة للمتعلّم لأنه يتيح له فرصة التّعلم وفقا لقدراته دون خجل أو الخوف من الحرج من المتعلّمين الآخرين ويعطيه نوعا من الحريّة والجرأة؛

✓ يساعد على تحقيق التّفاعل الفوري والمباشر بين عناصر العمليّة التّعليميّة ويوفر التّفاعل الجماعي بين المعلّم والمتعلمين مما يزيد في مقدار التّعلم وترسيخ المعلومة أكثر وذلك بسبب المناقشة الفعالة بين المتعلّمين؛

✓ متعة التّعلم حيث أنّ التّعليم الإلكتروني المتزامن يجعل المتعلّم أكثر جاذبيّة وإثارة ويجذبه نحو التّعلم.

2.4 التّفاعل الإلكتروني غير المتزامن (Asynchronouse): وهو التّعليم الإلكتروني غير المباشر الذي يتم بين المعلّم والمتعلّمين والمحتوى، حيث لا يتطلب تواجدهم في نفس الوقت، بل يمكن لكل منهم أن يختار الوقت والمكان الذي يناسبه ويتم ذلك من خلال أدوات التّواصل والتّفاعل الإلكتروني غير المتزامن مثل المنتديات والبريد الإلكتروني، ولوحة المناقشة الإلكترونيّة، حيث تتعدّد وسائل وأدوات التّفاعل الإلكتروني غير المباشر ومن أهمها:

* **البريد الإلكتروني (E-mail):** هو خدمة إلكترونيّة عبر الإنترنت، وهو عبارة عن وسيلة إلكترونيّة تواصليّة لا تزامنيّة للمعلومات تسمح بنقل وتبادل الرسائل في أشكالها المختلفة (رسائل نصيّة، أو جداول إلكترونيّة، أو صور ورسومات، أو فيديو..) بين الأشخاص؛ ويعدّ البريد الإلكتروني أداة أساسيّة في التّعليم وأولى وأهم الوسائل التي تحقق التّفاعل نظرا لما يتمتع به من مزايا تتمثل في سهولة استخدامه حيث يُمكنّ من تسهيل التّواصل بين الأشخاص ونقل الملفات وتبادل المعلومات بطريقة عمليّة وسهلة كما أنه يُمكّن من إرسال رسالة واحدة إلى مجموعة من المشتركين في نفس الوقت؛

* **منتديات النّقاش والتّفاعل (Forum):** وهي عبارة عن صفحات تفاعليّة غير تزامنيّة عبر الويب تسمح للمتعلّمين بالتّفاعل والمناقشة حول موضوعات مختلفة تتضمن نصوصا مكتوبة، وصورا ورسومات متنوعة، يتم عن طريقها المشاركة في موضوع معيّن أو إرسال استفسار إلى المجموعة المشاركة أو المشرف على هذه المجموعة بشكل غير متزامن؛

* **القوائم البريديّة (Mailing Lists):** وهي عبارة عن قائمة من العناوين البريديّة المضافة لدى الشّخص أو المؤسسة حيث يتم تحويل الرّسائل إليها من عنوان بريدي واحد، وتشتمل هذه القوائم على مجموعات كبيرة من مختلف التّخصصات والمجالات؛

* **الأقراص المدمجة (CD):** هي عبارة عن أقراص مضغوطة يتم فيها تجهيز البرامج الدّراسيّة، ويتم تحميلها على أجهزة المتعلّمين والرجوع إليها وقت الحاجة؛

* **صفحات الويب (Web page):** وهي صفحات تعليميّة عبر شبكة الإنترنت "كشبكة الويب السّاكنة مثلا" تشير بغياب التّفاعل مع المحتوى في هذه الصّفحات حيث يكتفي المتعلّم بقراءتها فقط لغياب أدوات التّفاعل مع محتواها مثل الاكتفاء بقراءة محتوى المقررات غير النّشط، وصفحات من الكتب والمراجع أو المقالات ...وغيرها التي تحتاج من المتعلّم سوى القراءة أو الإحاطة بها فقط، فهي صفحات في اتجاه واحد من المعلّم أو المؤسسة إلى المتعلّم. (عبد الحميد: 2005)[16].

ومن مزايا وفوائد التّفاعل الإلكتروني غير المتزامن أنّه: (عبد الحميد: 2005م؛ الشّهراني: 2009م)[17].

✓ يتيح إمكانيّة إيصال المعارف والمعلومات من خلال وسائط مختلفة مرئيّة أو مسموعة أو مقروءة مع سرعة إيصالها في وقت وجيز؛

✓ تمنح للمتعلّم قدرا من المرونة والحريّة في التّصرف والتّفاعل مع المحتوى التّعليمي وفقا لظروفه في الزمان والمكان الذي يناسبه؛

✓ يتناسب هذا النّمط من التّعليم مع المتعلّمين الذين لديهم ارتباطات وظيفيّة أو عائليّة تمنعهم من الحضور والمتابعة اليوميّة في صفوف الدّراسة حيث تجعله في تواصل مستمر مع الدّراسة.

5. أنماط التّفاعل الإلكتروني: قدّم مور (Moor) ثلاثة أنماط من التّفاعل التي تحدث في بيئة التّعليم الإلكتروني وهي:

1.5 تفاعل المتعلّم ـ المحتوى (Learner–Content Interaction):

وهو التّفاعل الذي يحدث بين المتعلّم والمحتوى التّعليمي والذي ينتج عنه تعديل في خبرة المتعلّم المعرفيّة وفهمه، أو هو العمليّة التي يقوم من خلالها الطّالب باختبار ومعالجة المعلومات المقدمة له أثناء العمليّة التّعليميّة. فكل متعلم يبني معارفه الجديدة من خلال عمليّة تواؤم شخصي مع المعلومات الموجودة في بناءه الإدراكي السّابق.

وتفاعل المتعلم مع هذا المحتوى هو الذي يقود إلى التّغير في قدرة المتلقي على الفهم.(حذيفة: 2008م)[18]. ومن أهم مميزات توافر هذا النّوع من التّفاعل ما يلي:

- تشجيع الطّلبة على التّجريب والإطلاع؛
- التّعرف على وجهات النّظر المختلفة؛
- تنميّة التّفكير من خلال المناقشات المفتوحة عبر الويب؛
- تطوير أدوات تقييم المعارف المكتسبة عن طريق المشاركة والمناقشة. (Swan: 2004)[19].

2.5 تفاعل المتعلّم ـ المعلّم (Learner–teacher Interaction): وهو التّفاعل الذي يحدث بين المتعلّم والمعلّم لدعم عمليّة التّعلم وتقويم أداء المتعلّم وحل ما يعترضه من مشكلات، وبتعريف آخر هو عمليّة الاتصال بين المعلم والطّالب أثناء المقرر والذي يهدف إلى دعم عمليّة التّعلم في نمط التّعليم الإلكتروني فمثل هذا التّفاعل عادة ما يحدث عبر وسائط الاتصال الحاسوبيّة المختلفة كغرف المحادثة ومنتديات النّقاش مثلا. حيث يوفر التّفاعل الإلكتروني بيئة جديدة للتواصل بين المعلّم والمتعلم.

ومن أهم مميزات توافر هذا النّمط من التّفاعل في ما يلي:

- توفير التّغذيّة الراجعة في الوقت المناسب؛
- تصميم الاختبارات المختلفة للمتعلّمين؛
- إعطاء الفرصة لتقديم الاختبار أكثر من مرة؛
- زيادة التّواصل بين المعلّم والمتعلّم في أي زمان ومكان. (Swan:2004).[20]

3.5 تفاعل المتعلّم ـ المتعلّم (Learner–Learner Interaction):

وهو الذي يحدث بين المتعلّم والمتعلّمين الآخرين في نفس البرامج في حضور أو غياب المتعلّم. أو هو التّواصل والتّفاعل بين اثنين أو أكثر من المتعلمين المشتركين في نفس المقرر الدّراسي. فنقول أنّ التّفاعل والتّعاون بين المتعلّمين يسهم بدرجة كبيرة في تعزيز مستوى التّعلم. ويتم التّفاعل بينهم عبر وسائط الاتصال الحاسوبي باستخدام أدوات التّفاعل الإلكتروني. (سميح محمود: 2012)[21]. ومن أهم مميزات هذا النّمط من التّفاعل:

- وجود أنشطة مختلفة للتفاعل الاجتماعي؛
- توفر التّفاعل المباشر بين المتعلّمين وخلق بيئة اجتماعيّة تفاعليّة؛
- مناقشة القضايا الاجتماعيّة بين المتعلمين؛
- تشجيع المتعلمين على تبادل الآراء والخبرات فيما بينهم. (Swan:2004)[22]

ومن جانب آخر أضاف هيلمان ويلز وجنواردينا (Hillman, Willis, and Gunawardena) نمطا آخر للتفاعل الذي يحدث في بيئة التّعلم التّفاعلي الإلكتروني هو:

4.5 تفاعل المتعلّم ـ الواجهة (Learner–Interface Interaction):

والذي يعكس الدّور المتعاظم للتقنيّة في مجالات التّعليم عن بعد، فقد لاحظ الباحثون أنه "عندما نتعامل مع أي أداة، فإنه من الضّروري للمستخدم أن يتفاعل ويتأقلم مع هذه الأداة أو الجهاز قبل أن يصبح قادرا على تنفيذ الأوامر أو التّعليمات المطلوبة منه. حيث يتم هذا التّفاعل من خلال تسجيل دخول الطّلبة إلى المقرّر الإلكتروني، والنّقر على الروابط الخاصة بالمقرّر الإلكتروني، وكذلك استجابة المتعلّم للمثيرات التّعليميّة الموجودة في الواجهة، والمقصود هنا بالواجهة هو " البيئة التّعليميّة التي يتفاعل من خلالها الطّالب مع الأدوات والقوائم والأزرار الخاصة بالمقرر الإلكتروني، ومن أهم مميزات توافر هذا النّوع من التّفاعل هو:

- تطوير واجهات ثابتة وفعالة لجميع المقررات في البرنامج التّعليمي؛
- تحديد توجهات المتعلمين وكيفيّة استخدامهم للواجهة؛
- استخدام الكلمات والصّور في وقت واحد؛
- السّماح للمتعلّم باختيار الطّريقة المناسبة للتصفح. (Swan:2004)[23].

هذا من جهة ومن جهة أخرى درس بورنهام ووالدّن (Burnham & Walden) التّفاعلات التي تحدث في بيئة التّعليم التّفاعلي وتوصلا إلى ضرورة إضافة تفاعل جديد إلى النّماذج السّابقة للتفاعل الإلكتروني وهو:

5.5 تفاعل المتعلم–البيئة: فهو" الفعل التّبادلي أو التّأثير المشترك بين المتلقي وبين الظّروف المحيطة به والتي قد تساعد أو تعيق العمليّة التّعليميّة". فبالإضافة إلى

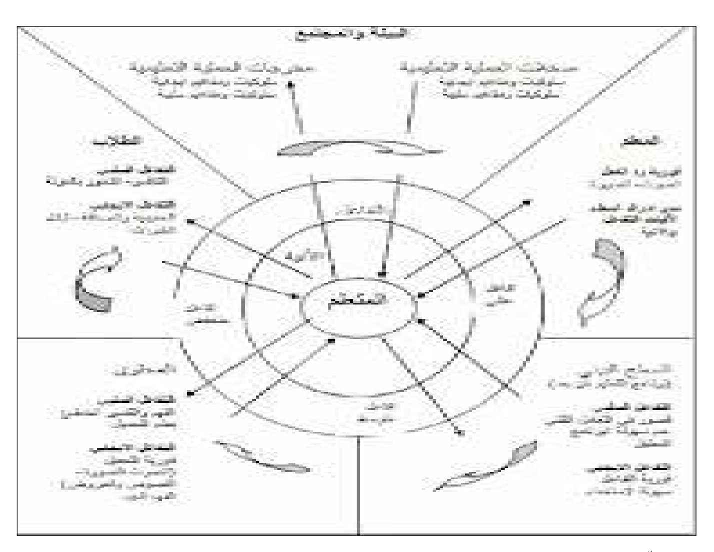
النّماذج السّابقة اقترح أندرسون وجاريسون (Anderson, T. D, & D.R. Garrison) نموذجا شاملا للاتصال التّفاعلي أجملا فيه ما جاء في النّماذج الأخرى يتضمن ستة تفاعلات. بين (المتعلّم–المعلم، المتعلّم–المتعلّم، المتعلّم–المحتوى المعلم–المحتوى، المعلم–المعلم، والمحتوى–المحتوى). (Anderson. Garrison: 1998) (Thurmond: 2004)[24]. فقد أضافا للنموذج السّابق ثلاثة أنماط هي:

6.5 تفاعل المعلم–المعلم (teacher–teacher interaction): ينظر إليه على أنه يشير إلى مجهودات التّطوير المهني للمعلم من أجل التّواصل بين معلم وآخر من أجل تعزيز القدرات التّدريسيّة فمثل هذه التّفاعلات قد تحدث أثناء المؤتمرات أو عبر وسائل الاتصال الإلكتروني.

7.5 تفاعل المعلم–المحتوى(teacher–content interaction): عادة ما ينظر إليه على أنه أحد مستلزمات التّعلم، وهو أحد المكونات الإضافيّة للنموذج التّفاعلي، بسبب أن التّقنيات الجديدة مكنت المعلم من التّفاعل مع المحتوى بصورة أكثر سهولة وإبداعا مما كان عليه الحال في الماضي. ذلك أن "الفرص أمام المعلم للتفاعل مع المحتوى التّعليمي المعروض من المعلمين الآخرين تتزايد بصورة قويّة نتيجة لوجود الشّبكة العنكبوتيّة العالميّة التي جعلت منه مصمما للمحتوى التّعليمي.

(حذيفة والعاني:https://books.google.dz)[25].

8.5 تفاعل المحتوى–المحتوى: ويلخّص (عبد الله الراشد: 2007)[26] أنماط التّفاعل التّزامني التي تحدث في بيئة التّعليم الإلكتروني في الشّكل التّالي:



الشّكل1: نموذج مقترح للتفاعل في بيئة التّعليم الإلكتروني.

يقدّم عبد الله الراشد في هذا النّموذج التّفاعلي المقترح اتصالا تفاعليا متبادلا بين كل عناصر العمليّة التّعليميّة. فالمتعلم يدخل إلى العمليّة التّعليميّة وهو مهيأ بالمفاهيم والقيم السّائدة في تلك البيئة وذلك المجتمع بإيجابياتها وسلبياتها وهو ما نسميه بمدخلات العمليّة التّعليميّة. وفي المقابل فإن المتعلم أثناء وبعد العمليّة التّعليميّة يعود لتلك البيئة والمجتمع بسلوكيات ومفاهيم مؤكدة أو مختلفة وهو ما نسميه بمخرجات العمليّة التّعليميّة.

حيث يشرح هذا النّموذج ويبيّن أنّ المتعلم في بيئة التّعليم الإلكتروني هو محور العمليّة التّعليميّة وهو مركز النّموذج _كما هو موضح في الشّكل 1_ وهو محاط بدائرتين هما الآنيّة والتّفاعل، ويقصد بالآنيّة أو الفوريّة هنا بأنّها "تلك السّلوكيات الاتصاليّة التي تقود إلى تقريب المسافات بين النّاس"(الراشد: 2007)[27]

حيث يحدد مستوى الآنيّة المستوى التّفاعلي الذي يربط المتعلم بالعناصر التّعليميّة الأخرى. فقد تنعدم الآنيّة في الاتصال التّفاعلي غير التّزامني كما يحدث مثلا في عمليّة تبادل الرسائل البريديّة الإلكترونيّة فيكون مستوى التّفاعل منخفضا. في الجانب الآخر

قد يكون مستوى التّفاعل عاليا كما هو الحال في استخدام برامج المحادثة المباشرة بالصّوت والصّورة وهو ما نعنيه بالاتصال التّفاعلي الآني النّموذجي. وعليه أيضا فإنّ استخدام برامج الدّردشة على سبيل المثال يعد تفاعلا آنيا متوسطا.

أمّا التّفاعل الثّاني في هذا النّموذج هو ما أشرنا إليه سابقا (تفاعل المتعلم–المعلم) وهو تفاعل تبادلي لأن كلا منهما يؤثر على الآخر بطريقة أو بأخرى. فالتّفاعل الايجابي بين هذين العنصرين يعتمد بالدّرجة الأولى على مدى إدراك وفهم المعلم لآليات التّفاعل والآنيّة ودور ذلك في نتاج العمليّة التّعليميّة.

ويشرح عبد الله الراشد التّفاعل الثّالثّ وهو (تفاعل المتعلم–الطّلاب الآخرين) ويرى أنّ جودة هذا التّفاعل وايجابيته ترتبط بمستوى الآنيّة في هذا التّفاعل، فالتّفاعل غير الآني قد يصبح سلبيا حين ينتج التّنافس أو الشّعور بالعزلة الأمر الذي يؤدي بلا شك إلى انخفاض الرضا النّفسي والأداء الأكاديمي. في المقابل فإن التّفاعل الآني بين الطّلاب ينتج الصّداقة التي تؤدي إلى تبادل وزيادة الخبرات المعرفيّة لدى المتعلّم.

أمّا التّفاعل الرابع هو (تفاعل المتعلم–المحتوى) وإيجابيّة أو سلبيّة هذا التّفاعل تعتمد على مدى التّفاعل والآنيّة بين المتعلم–المعلم الذي بدوره يقوم بتوجيه المتعلم نحو الفهم الصّحيح لمحتوى المقرر مما يبعد الطّالب عن الاجتهاد الخاطئ في تفسير المحتوى وهو ما يحدث عادة حين يغيب التّفاعل بين الطّالب ومعلمه. أمّا التّفاعل الخامس هو (تفاعل المتعلم–السّطح البيني): ويقصد بالسّطح البيني (interface) هنا أمران: الأول ما يتعلق بمدى إلمام المتعلم بالمهارات اللازمة للتعليم الإلكتروني مثل الحاسب الآلي معالجات النّصوص، والانترنت. والثّاني يتعلق بمدى سهولة أو صعوبة السّطح البيني أو واجهة البرنامج المستخدم في التّعليم، وهذا الأمر بالطّبع يرتبط ارتباطا وثيقا بدقة التّرجمة والتّعريب خصوصا في تلك البرامج المترجمة إلى اللغة العربيّة إضافة إلى مدى بساطة التّصميم أو تعقيده.(الراشد:2007)[28]. ومما تجدر الإشارة إليه أنّ نجاح التّعلم التّفاعلي يعتمد على عناصر رئيسيّة متعدّدة من أهمها: التّفاعل المتبادل وجها لوجه المهارات الاجتماعيّة، والاتكاليّة المتبادلة الإيجابيّة، ودراسة سير عمل المجموعة والمسؤوليّة الفرديّة. (نحاس: 2020م)[29].



6. دور التّعليم الإلكتروني التّفاعلي في تحسين كفاءة العمليّة التّعليميّة:

إنّ التّعليم الالكتروني يشير إلى الاعتماد على التّقنيات الحديثة في تقديم المحتوى التّعليمي للمتعلّم بطريقة فاعلة من خلال الخصائص الايجابيّة التي يتميز بها كاختصار الوقت والجهد والكلفة الاقتصاديّة وإمكانياته الكبيرة في تعزيز تعلم الطّلبة وتحسين مستواهم العلمي بصورة فاعلة، إضافة إلى توفير بيئة تعليميّة تعلّميّة مشوقة ومثيرة لكل من المدرسين والطّلبة يتم فيها التّخلص من محددات الزمان والمكان وبذلك فقد أصبح التّعليم الالكتروني وتقنياته المتعددة ضرورة من ضرورات التّعليم عامة والتّعليم الجامعي خاصة في الوقت الحاضر، حيث اعتبر الاهتمام به والاستفادة من إمكانياته الكبيرة مظهرا أساسيا وفاعلا من مظاهر الاهتمام والعنايّة بتعزيز كفاءة وفعاليّة العمليّة التّعليميّة في المؤسسات الجامعيّة، وقد أدى استخدام طريقة التّعليم الالكتروني في التّعليم الجامعي إلى تغيير الدّور التّقليدي للأستاذ الجامعي في العمليّة التّعليميّة من كونه مصدر المعلومات الوحيد للطلبة إلى مرشد وموجه لهم إضافة إلى كونه متعلما في الوقت نفسه. وهذا أدى إلى زيادة وتعزيز التّعاون بين المعلّم وطلبته حول آليات وأساليب استخدام التّعليم الالكتروني المختلفة وكيفيّة التّعامل معها والتّفاعل للحصول على بيئة تعليميّة تفاعليّة وفعالة في الوقت نفسه (الحسناوي: 2009)[30].

إنّ طريقة المحاضرة في التّعليم التّقليدي هي إحدى طرائق التّدريس المعتمدة على إلقاء المعلومات فهي تركز على المعلّم في التّدريس وتجعل من المتعلّم سلبيا يقتصر دوره على تلقي المعلومة والسّماع والكتابة فقط. ومن هنا نجد أن طريقة التّلقي التّقليديّة "تُعدّ المتعلّم لحلّ المسائل البسيطة فقط دون أن يكون مهيأ لمناقشة وحل أي مشكلة تمر عليه في حياته العمليّة. أما في طريقة التّعليم التّفاعلي فإنّ الأمر مختلف تماما لأن الطّالب لا يتلقى فقط بل يُعمل فكره للوصول إلى النّتائج" (النّحاس:2020م)[31] فمع التّطورات الحاصلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العالم برز ما يسمى بطريقة التّعليم التّفاعلي الإلكتروني التي تجعل من المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة. حيث أصبحت إحدى أهم طرق التّدريس البالغة الأهميّة في تعزيز عمليّة

التّعليم وتحسين نوعيّة التّعلم، وتعتمد على التّفاعل المباشر بين أطراف العمليّة التّعليميّة عن طريق تقنيّة التّواصل الإلكتروني.

وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ طريقة التّعليم التّفاعلي لا تحل محل طريقة المحاضرات التّقليديّة ولكنّها تسهم في إتقان المواد التّعليميّة بشكل أفضل، والأهم من ذلك تُحسّن المهارات والسّلوكيات لدى المتعلّم _كما أشار إلى ذلك إيروماسوفا (Eromasova) _، فمشاركة المتعلّم في الجلسات التّطبيقيّة في التّعليم التّفاعلي (كالموائد المستديرة والرسائل في شكل مؤتمرات، والألعاب الفكريّة، وغيرها) تثير اهتمام المتعلّمين وتشجعهم على المشاركة النّشطة في العمليّة التّعليميّة، ودعم وتطوير إمكاناتهم البحثيّة، كما تسهم في تحسين فهم المعلومات وتعزيز تغيير السّلوكيات وتكوين المهارات الحياتيّة لديهم. فقد أشار كل من كوتوبيدنوفا وإرومازوفا وورومانوفا (Kutbiddinovaa & Eromasova & Romanova) إلى دور طريقة التّعليم التّفاعلي بين المعلّم والمتعلم وزملاء الدّراسة في زيادة مساحة التّفاعل بنشاط في مواقف التّعليم والتّعلّم، إلى جانب منحهم الفرصة للانخراط في المشاركة في العمل العلمي، حيث يحاكون فيها مواقف واقعيّة ويؤدون أنشطة بحثيّة في المناقشات مع المتعلّمين الآخرين، ويتعلّمون كيفيّة إثبات وجهات نظرهم باستخدام الأدلة، ممّا يسهم بلا شك في تطوير إمكاناتهم البحثيّة ودعمها لذلك تعتبر طرق التّعليم التّفاعليّة الإلكترونيّة قادرة على إثارة اهتمام المتعلمين فهي تشجع على المشاركة النّشطة للجميع في العمليّة التّعليميّة، وتسهم في الاستيعاب الفعال للمادة المدروسة، فلها تأثير متعدد على المتعلّمين حيث تسمح بإبداء الملاحظات وتكوين المهارات الحياتيّة وتعزيز تغيير السّلوك.

(Rimma A. Kutbiddinovaa, Aleksandra A. Eromasova, Marina A. Romanov : 2016)[32] إضافة إلى أهميّة التّواصل أثناء التّعلم والتّفاعل مع الآخرين عبر الإنترنت الذي يكسب المتعلّم اللغة وينمي لديه مهارات الكتابة.

لذا فإنّ التّفاعل في بيئة التّعلم له دور كبير في تحقيق مستوى أفضل من نتائج مخرجات عمليّة التّعلم ويتنوع هذا التّفاعل في أنماط مختلفة، فقد يكون بين المتعلّم ومحتوى التّعلم، أو بين المتعلّم والمعلّم، أو بين المتعلّم ومتعلّم آخر وأحيانا يكون بين

المتعلّم ونفسه ويسمى بالتّعلم الذّاتي داخل المتعلّم، وقد يكون التّفاعل فرديا أو جماعيا ومع ذلك يتفوق التّفاعل في بيئات التّعلم الإلكتروني عنه في بيئات التّعلّم التّقليديّة. (الشّحات: 2012)[33]. فلقد أكّدت مجموعة البحوث والدّراسات الدّور الإيجابي والفعال للتفاعل بين المعلّم والمتعلّم والمحتوى التّعليمي في العمليّة التّعليمة الذي تتيحه الوسائط المتعدّدة في التّعليم الإلكتروني في تحسين مخرجات التّعليم، بالإضافة إلى أنّ طريقة التّعليم التّفاعلي هي طريقة فعالة جدا تُكسب المتعلّم العديد من المهارات المعرفيّة والأدائيّة ومن أهم هذه المهارات التّفكير الفعال من أجل حل المشكلات، وتنميّة المهارات الأربع لديه (التّفكير الإبداعي، التّفكير النّقدي، التّواصل، والتّعاون) لما لها من أهميّة في تنميّة التّحصيل المعرفي والأدائي للمتعلّمين.

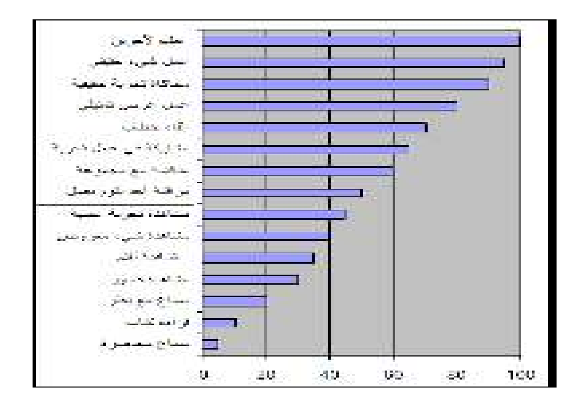
حيث يتيح التّعليم التّفاعلي الإلكتروني الفرصة للمتعلمين كي يطوّروا من مهاراتهم الاجتماعيّة للتفاعل مع بعضهم البعض، وتُسهم مداخل التّدريس التّفاعلي الإلكتروني في تعزيز تقدير الذّات لدى الطّالب ونمو مهارات القرن الحادي والعشرين لديه كتكوين اتجاهات إيجابيّة نحو بعضهم البعض بغض النّظر عن النّوع والعرق والطّبقة الاجتماعيّة، وتكوين مشاعر إيجابيّة عن الذّات، وينظرون لمعلّمهم نظرة أكثر إيجابيّة. وتشير الدّراسات إلى أنّ التّدريس التّفاعلي المعزّز بالتّكنولوجيا يسهم في تطوير ما يسمى ب" 4Cs" وهي: الابتكار creating، والتّواصل communication، والتّشارك أو التّعاونcollaboration والتّفكير النّاقدCritical Thinking. (السّيد: 2019)[34] حيث تعتبر هذه المهارات من أهم المهارات التي يمكن لمتعلمي القرن الحادي والعشرين اكتسابها من خلال دمجها في العمليّة التّعليميّة من قبل المعلّمين.

كما أثبتت أيضا العديد من الدّراسات والأبحاث مدى فاعليّة التّفاعل الإلكتروني في زيادة التّحصيل المعرفي والعملي للمتعلّمين لما له من مزايا من أهمها تحويل بيئة التّعلم من سلبيّة إلى إيجابيّة تسهم في تحقيق: اندماج المتعلّم في التّعلم بفعل المشاركة الفعالة. وتنميّة مهارات التّفكير العليا، وزيادة معدّل بقاء المعلومات لفترة أطول، فلقد أوضحت الدّراسات على أنّ بقاء المعلومات لدى المتعلّم يكون في أدنى مستوياته عندما تكون بيئة التّعلم منفعلة، أي عندما يكون المتعلّم متلقيا فقط، لكن عندما تصبح بيئة التّعلم

تفاعليّة، أي يصبح المتعلّم مشاركا في العمليّة التّعليميّة فإنّ بقاء المعلومات لديه يكون في أعلى مستوياته (النّحاس: 2020م)[35]. فكما هو موضح في الشّكل (2) نلاحظ أنّ طريقة التّعليم التّفاعلي يقوي بقاء المعلومة لفترة أطول بعد التّعلم بفعل التّفاعل بين المتعلّم والمعلّم والمتعلّمين الآخرين، فالتّعليم التّفاعلي يساعد المتعلّم ليس فقط الحصول على مواد جديدة بيسر وسهولة ولكن على حفظها لمدة أطول من الزمن (كما يوضحه الشّكل أدناه) بوضوح أنّه من خلال التّعلم التّقليدي يمكن للمتعلّم حفظ ما يقارب 40٪ أو 50٪ فقط من المعلومات، بينما يتيح لنا التّعلم التّفاعلي حفظ 90٪ من المعلومات المكتسبة لأنّ تفاعل المتعلّم مع أقرانه من نفس المستوى وإثارة النّقاش وتبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم حول موضوع ما مثلا يلعب دورا فعالا في استيعاب الفكرة بالنّسبة للمتعلّم والاحتفاظ بها لفترة أطول لأنّه أخذها من متعلّم من نفس مستواه بطريقة ربما تكون أبسط وأيسر أو أقل تعقيدا من شرح وتبسيط المعلّم للفكرة أو أثناء إلقائه في المحاضرة في الفصل التّقليدي مثلا.

فاستخدام الأسلوب التّفاعلي في التّعليم يساعد على تحقيق نتائج التّعليم الحديث فهو يساعد في إجراء عمليّة التّعلم بطريقة فاعلة يتشارك فيها جميع الطّلاب على قدم المساواة في الأفكار المعرفيّة في العمليّة التّعليميّة، ويسهم كل فرد في عمليّة التّدريس حيث تسمح للمتعلمين تبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم لأنّ من مزايا طريقة التّعليم التّفاعلي مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلمين ناهيك عن هذا فإنّ هذه الطّريقة لا تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة بطريقة سهلة وفعالة فحسب، بل تعمل على تطوير مهارات التّواصل لديه كالقدرة على الاستماع للآخرين، وتقييم وجهات النّظر المختلفة، والمشاركة في المناقشات واتخاذ القرارات وتشاركها (M. Giorgdze, M. Dgebuadze: 2017)[36]، وما إلى ذلك من المزايا التي يمكن أن يقدّمها التّعليم التّفاعلي الإلكتروني للعمليّة التّعليميّة عامة والمعلّم والمتعلّم الذي هو محور هذه العمليّة خاصّة.

الشّكل 2: معدّل بقاء المعلومات حسب نمط التّعليم.



ومن هنا يتضح دور التّعليم التّفاعلي الإلكتروني كوسيلة مساعدة للتّعليم التّقليدي ونمط جديد للتّعلم، فالتّفاعلات التّعليميّة الإلكترونيّة تؤدي إلى زيادة مستوى التّحصيل المعرفي وزيادة الدّافعيّة للمتعلم، كما تسهم في تعزيز اكتساب المتعلّم المهارات المعرفيّة والأدائيّة وتنميتها، كما تساعد المتعلمين على تبادل الخبرات والمعارف فيما بينهم (تفاعل المتعلم مع المتعلّم). فقد تساعد هذه الأنواع من التّفاعلات التّعليميّة على تغيير دور المعلّم وتغير من متطلبات مهنته في كونه موجه ومرشد في العمليّة التّعليميّة ومصمم للمحتوى التّعليمي، فالتّعليم الالكتروني يساعد المعلّم على تصميم تعليم فعال بطريقة سهلة سريعة وفعالة في أقصر وقت وأقل جهد مما يزيد في كفاءة وفعاليّة العمليّة التّعليميّة. وكذا الارتقاء بالمتعلّم من خلال إشراكه في العمليّة التّعليميّة وإكسابه مهارات الإبداع والابتكار، التّواصل والتّعاون، وتحسين طريقة التّعلم والبحث وتنميّة التّفكير النّقدي لديهم، فكما قال سلامة مبارك صالح يجب على خريجي القرن الحادي والعشرين تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين.

خاتمة: وفي الأخير نقول أنّ نمط التّعليم التّفاعلي الإلكتروني هو نمط جديد في التّعليم. صحيح أنّه يحتاج إلى إمكانيات ماديّة وبشريّة ضخمة لتطبيقه، لكن لابد من السّعي لأجل توظيف التّطورات الحديثة التي أفرزتها تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في تجارب التّعليم الإلكتروني التّفاعلي في الدّول الرائدة واستخدامها لتوفير نمط تعليمي يتّسم بالمرونة والكفاءة والفاعليّة لكي لا يبقى نظامنا تعليميا مقتصرا على نمط التّعليم

التّقليدي لأنّ التّعليم الإلكتروني اليوم أصبح ضرورة حتميّة لا بد منها في قطاع التّعليم خاصة، إذ يعدّ من أهم الركائز التي يمكن للمنظومة التّعليميّة الاعتماد عليها لتطوير عناصرها، والاعتماد على توظيف تقنيّة التّعليم الإلكتروني التّفاعلي ليس كبديل عن التّعليم التّقليدي بل كتقنيّة مساعدة وداعمة له لتحسين جودة مخرجات العمليّة التّعليميّة ككل.

–يعد التّفاعل الركيزة الأساسيّة في التّعليم الإلكتروني فمن خلاله يندمج المتعلّم في البيئة التّعليميّة، وتختلف طبيعة تفاعل المتعلّم حسب نمط التّفاعل وطبيعته من الأنماط التّاليّة (تفاعل المتعلّم، والمحتوى، والمعلم، والمتعلّم، والواجهة) باستخدام أحدث الأدوات والأساليب التّقنيّة التّكنولوجيّة التي تجعل التّعلم أكثر كفاءة وفاعليّة وجاذبيّة مما يزيد من دافعيّة المتعلم نحو التّعلم؛

–التّعليم التّفاعلي الإلكتروني هو وسيلة من الوسائل التي تدعم العمليّة التّعليميّة وتنقلها من بيئة تلقينيّة إلى بيئة تفاعليّة تكسب المتعلم مهارات مختلفة من خلال مشاركته النّشطة في العمليّة التّعليمة، لأنّ اكتساب المتعلّم لمجموعة المهارات ضروريّة للتعليم الفعال في القرن الحادي والعشرين؛

–للتعليم التّفاعلي الإلكتروني دور في تنميّة التّفكير النّقدي والإبداعي لدى المتعلّم لأنه يتيح الفرصة لكل متعلّم التّفاعل الإيجابي ضمن المجموعة في الفصول الدّراسيّة والذي يجعل منه متعلما مهيأ للتكيف مع مجموعة المواقف في العمليّة التّعليميّة وحتى في حياته العمليّة؛

–بالرغم من وجود العديد من الصّعوبات التي تعيق تطبيق نظام التّعليم عن بعد أو (التّعليم الإلكتروني والتّفاعلي) إلاّ أنّه لابد من اتخاذ تدابير وإجراءات للعمل على تجسيد هذا النّمط من التّعليم في واقعنا التّعليمي خاصة مع ما يشهده العالم اليوم من خلال:

– استثمار تكنولوجيا المعلومات في مجال التّعليم، والعمل على تفعيل نمط التّعليم التّفاعلي الإلكتروني ودعمه أكثر، وهذا يستدعي تضافر الجهود أفرادا ومؤسسات وبالأخص وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي ووزارة الإعلام والاتصال عن طريق توفير الأجهزة والخدمات الخاصة بذلك، وتوسيع نطاق الإنترنت وتعميمها في المناطق النّائيّة

وتحسين خدماتها، ووضع مخططات واستراتيجيات لتكوين المعلمين في هذا المجال وتوعيّة المجتمع التّعليمي بأهميّة هذا النّمط من التّعليم؛

– ةالسّعي إلى تجسيد وتطبيق نمط التّعليم التّفاعلي الإلكتروني في التّعليم العالي خاصة، والعمل على تعميمه على مستوى الجامعات عبر كامل التّراب الوطني، ولا يمكن أن يبقى مجرّد فكرة طرحتها الثّورة العلميّة التّكنولوجيّة والاستفادة من تجارب الدّول الرائدة في مجال تطبيق التّعليم الإلكتروني؛

– التّنويه بأهميّة توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العمليّة التّعليميّة ومسايرة التّطورات التّكنولوجيّة لتكوين أجيال أكثر مواكبة واستيعابا لهذه التّطورات لتحقيق الجودة الشّاملة في التّعليم؛

– توعية كل من المعلمين والمتعلمين بدور التّعليم التّفاعلي وأهميته في تحسين جودة مخرجات التّعلم، وإكساب المتعلم مهارات التّواصل، والتّعاون، والتّفكير الإبداعي والتّفكير النّقدي.

قائمة المراجع:

1. بدر الخان، استراتيجيات التّعلم الإلكتروني، تر. علي بن شرف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم، المغرب، ط1، 2005م.

2. تيري أندرسون ود.ر غاريسون، التّعليم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين "إطار عمل للبحث والتّطبيق"، تر. محمّد رضوان الأبرش، مكتبة العبيكان، الرياض (د.ط)، 2006م.

3. حذيفة مازن عبد المجيد، تطوير وتقييم نظام التّعليم الالكتروني التّفاعلي للمواد الدّراسيّة الهندسيّة والحاسوبيّة، رسالة ماجستير، الأكاديميّة العربيّة في الدّنمارك 2008م.

4. سعد محمّد عثمان الشّحات، أثر اختلاف نمطي التّفاعل الإلكتروني (المتزامن/غير المتزامن) في التّعليم عبر الويب على تحصيل طلاب كليّة التّربيّة بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدّراسي واتجاهاتهم نحو المقرر، مجلة بحوث عربيّة في مجالات التّربيّة النّوعيّة، ع3، جامعة دمياط، 2016م.

5. سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، دار البدايّة، عمان، ط1 2012م.
6. عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا العليم في عصر المعلومات والاتصالات، علم الكتب، مصر، ط1، 2002م.
7. عماد الزهراني، تصميم وتطبيق برمجيّة إلكترونيّة تفاعليّة لمقرر تقنيات التّعليم لقياس أثرها في التّحصيل الدّراسي لطلاب كليّة المعلمين في الباحة، رسالة ماجستير، كليّة التّربيّة، جامعة أم القرى المملكة العربيّة السّعوديّة، 2008م.
8. محمّد عبد الحميد وآخرون، منظومة التّعليم عبر الشّبكات، عالم الكتب مصر ط1، 2005م.
9. محمّد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العمليّة، دار المسيرة عمان، ط1، 2007م.
10. موفق عبد العزيز الحسناوي، دور التّعليم الالكتروني في تعزيز التّعليم الجامعي، مجلة عالم الجودة الالكترونية، المعهد التّقني في النّاصرية، العراق، مقالة منشورة عبر الرابط: http://www.alamelgawda.com
11. نادر سعيد شمى واسماعيل سامح، مقدّمة في تقنيات التّعليم، دار الفكر الأردن 2008م.
12. ناصر بن عبد الله ناصر الشّهراني، مطالب استخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطّبيعيّة بالتّعليم العالي من وجهة نظر المختصين، رسالة ماجستير كليّة التّربيّة، جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2009م.
13. يسرى مصطفى السّيد، تفاعل إستراتيجيّة التّدريس (التّفاعلي الإلكتروني/ التّقليدي) مع مفهوم الذّات (الإيجابي/ السّلبي) وأثره في تنميّة بعض مهارات التّنور البصري الرقمي والتّحصيل المعرفي في مقرر الكومبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصّف الأوّل الإعدادي، المجلة التّربويّة، ج2، ع64، جامعة سوهاج 2019م.
14. Kutbiddinovaa, Rimma A., Eromasovaa, Aleksandraa A. & Romanova, Marina A., "The Use of Interactive Methods In The Educational Process Of The Higher Education Institution".



International journal of environmental & science education. 11(14), 2018. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115891.pdf

15. Madona Giorgdze, Marine Dgebuadze, Interactive Teaching Methods: Challenges And Perspectives, Ijaedu- International E-Journal Of Advances In Education, Vol.111, Issue 9, 2017, Available online: https://www.researchgate.net.

16. Thurmond. V, Wanbach. K, Understanding Interactions in Distance Education, International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning, n1, v1, 2004.

17. إبراهيم بن عبد الله المحيسن، التّعليم الإلكتروني... ترف أم ضرورة، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السّعوديّة 2003م.

18. ريما سعد الجرف، متطلبات تفعيل مقررات مودل بمراحل التّعليم العام بالمملكة العربيّة السّعوديّة، ورقة عمل مقدّمة لملتقى التّعليم الإلكتروني، وزارة التّربيّة والتّعليم الرياض، 2009م.

19. سعد بن عبد الله الراشد، الاتصال التّفاعلي والآني في بيئة التّعليم عن بعد ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر الدّولي الأول للتربيّة الإعلاميّة، الرياض، 2007م.

20. عبد الله بن عبد العزيز الموسى، التّعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدّمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، السّعوديّة 2002م.

21. هند بنت سليمان الخليفة، الاتجاهات والتّطورات الحديثة في خدمة التّعليم الإلكتروني "دراسة مقارنة بين النّماذج الأربع للتعليم عن بعد، ورقة عمل مقدّمة لندوة المستقبل، جامعة الملك سعود، السّعوديّة، 2002م.

22. أحمد وليد، التّعليم التّفاعلي، ورقة عمل منشورة عبر الخط: http://www.alwatan.com.sa/Articles/Detail.aspx?ArticleId=17493 تاريخ الدّخول: 24/ 03/ 2020م.

23. حذيفة مازن عبد المجيد ومزهر شعبان العاني، التّعليم الإلكتروني التّفاعلي متاح عبر الخط: https://books.google.dz، تاريخ الدّخول: 06/ 04/ 2020م.

24. محمود نديم النّحاس، التّعليم التّفاعلي وأهميته في برامج التّعليم المستمر، متاح عبر الخط .http://ipac.kacst.edu.sa/edoc1426، تاريخ الدّخول 05/ 04/ 2020م.

25. Anderson, T. D., & Garrison, D. R, Learning in a Networked World: New roles and responsibilities. In C. C. Gibson (Ed.) Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes. Madison, WI: Atwood Publishing 1998. Available online: https://www.researchgate.net.

26. Karen swan, relationships between interaction and learning in online environments, university of Illinois Springfield available online: https://www.researchgate.net. , 2004.

نقلا عن: عقل مجدي سعيد وآخرون، أنواع التّفاعلات التّعليميّة الإلكترونيّة وأثرها في تنميّة مهارات تصميم عناصر التّعلم ومستوى جودة إنتاجها، مجلة تكنولوجيا التّعليم مج. 22، ع1، الجمعيّة المصريّة لتكنولوجيا التّعليم، مصر، 2012م.

الهوامش:

[1] عبد الله بن عبد العزيز الموسى، التّعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه ورقة عمل مقدّمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 2002م، ص2.

[2] تيري أندرسون ود.ر غاريسون، التّعليم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين "إطار عمل للبحث والتّطبيق"، تر. محمّد رضوان الأبرش، مكتبة العبيكان، الرياض، (د.ط)، 2006م ص 185.

[3] بدر الخان، استراتيجيات التّعلم الإلكتروني، تر. علي بن شرف الموسوي وآخرون، شعاع للنشر والعلوم، المغرب، ط1، 2005م، ص18.

[4] إبراهيم بن عبد الله المحيسن، التّعليم الإلكتروني... ترف أم ضرورة، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، 2003م، ص4.

[5] ريما سعد الجرف، متطلبات تفعيل مقررات مودل بمراحل التّعليم العام بالمملكة العربيّة السّعوديّة، ورقة عمل مقدّمة لملتقى التّعليم الإلكتروني، وزارة التّربيّة والتّعليم، الرياض 2009م ص5.

[6] عبد الله بن عبد العزيز الموسى، المرجع السّابق، ص3.

[7] نادر سعيد شمى واسماعيل سامح، مقدّمة في تقنيات التّعليم، دار الفكر، الأردن، 2008م ص 273.

[8] Thurmond. V, Wanbach. K, Understanding Interactions in Distance Education, International Journal Of Instructional Technology And Distance Learning, 2004, n1, v1, p 10.

[9] عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا العليم في عصر المعلومات والاتصالات، علم الكتب، مصر ط1، 2002م، ص25.

[10] عماد الزهراني، تصميم وتطبيق برمجيّة إلكترونيّة تفاعليّة لمقرر تقنيا ت التّعليم لقياس أثرها في التّحصيل الدّراسي لطلاب كليّة المعلمين في الباحة، رسالة ماجستير، كليّة التّربيّة جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2008م، ص 176.

[11] يسرى مصطفى السّيد، تفاعل إستراتيجيّة التّدريس (التّفاعلي الإلكتروني/ التّقليدي) مع مفهوم الذّات (الإيجابي/ السّلبي) وأثره في تنميّة بعض مهارات التّنور البصري الرقمي والتّحصيل المعرفي في مقرر الكومبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصّف الأوّل الإعدادي المجلة التّربويّة، ج2، ع64، جامعة سوهاج، 2019م، ص 17.

[12] محمود نديم النّحاس، التّعليم التّفاعلي وأهميته في برامج التّعليم المستمر، متاح عبر الخط http/ipac.kacst.edu.sa/edoc1426، 05/ 04/ 2020م، ص4.

[13] أحمد وليد، التّعليم التّفاعلي، متاح عبر الخط:
http://www.alwatan.com.sa/Articles/Detail.aspx?ArticleId=17493،تاريخ الدّخول: 24/ 03/ 2020م.

[14] ينظر، محمّد عطا مدني، التّعلم من بعد أهدافه وأسسه وتطبيقاته العمليّة، دار المسيرة عمان، ط1، 2007م، ص 112– 119.

– هند بنت سليمان الخليفة، الاتجاهات والتّطورات الحديثة في خدمة التّعليم الإلكتروني "دراسة مقارنة بين النّماذج الأربع للتعليم عن بعد، ورقة عمل مقدّمة لندوة المستقبل، جامعة الملك سعود 2002م ص 5–9.

– الخان، المرجع السّابق، ص 22، 23.

– محمّد عبد الحميد وآخرون، منظومة التّعليم عبر الشّبكات، عالم الكتب، مصر، ط1 2005م، ص 41–56؛ سميح محمود مصطفى، التّعليم الإلكتروني، دار البدايّة، عمان ط1 2012م، ص 33.

– ينظر، سعد محمّد عثمان الشّحات، أثر اختلاف نمطي التّفاعل الإلكتروني (المتزامن/غير المتزامن) في التّعليم عبر الويب على تحصيل طلاب كليّة التّربيّة بدمياط ودافعيتهم للإنجاز الدّراسي واتجاهاتهم نحو المقرر، مجلة بحوث عربيّة في مجالات التّربيّة النّوعيّة، ع3 جامعة دمياط، 2016م.

[15] ينظر، ناصر بن عبد الله ناصر الشّهراني، مطالب استخدام التّعليم الإلكتروني في تدريس العلوم الطّبيعيّة بالتّعليم العالي من وجهة نظر المختصين، رسالة ماجستير، كليّة التّربيّة جامعة أم القرى، المملكة العربيّة السّعوديّة، 2009م، ص32.

– محمّد عبد الحميد وآخرون، منظومة التّعليم عبر الشّبكات، ص 41–50.

– محمود نديم نحاس، المرجع السّابق.

[16] ينظر، عبد الحميد وآخرون، المرجع السّابق، ص 57.

[17] ينظر، ناصر بن عبد الله الشّهراني، المرجع السّابق؛ ومحمّد عبد الحميد، الرجع السّابق.

[18] حذيفة مازن عبد المجيد، تطوير وتقييم نظام التّعليم الالكتروني التّفاعلي للمواد الدّراسيّة الهندسيّة والحاسوبيّة، رسالة ماجستير، الأكاديميّة العربيّة في الدّنمارك، 2008م، ص 22 .23.

[19] Karen swan, relationships between interaction and learning in online environments, university of Illinois Springfield, available online: https://www.researchgate.net. , 2004, p1-3.

نقلا عن: عقل مجدي سعيد وآخرون، أنواع التّفاعلات التّعليميّة الإلكترونيّة وأثرها في تنميّة مهارات تصميم عناصر التّعلم ومستوى جودة إنتاجها، مجلة تكنولوجيا التّعليم، مج. 22، ع1 الجمعيّة المصريّة لتكنولوجيا التّعليم، مصر، 2012م.

[20] Ibid.

[21] سميح محمود، التّعليم الإلكتروني، ص169 170.

[22] Op Cite.

[23] Ibid.

[24] Anderson, T. D., & Garrison, D. R, Learning in a Networked World: New roles and responsibilities. In C. C. Gibson (Ed.) Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes. Madison, WI: Atwood Publishing, 1998, p. 97-112.

-Thurmond. V, Wanbach. K, op cites, p 12.

[25] حذيفة مازن عبد المجيد ومزهر شعبان العاني، التّعليم الإلكتروني التّفاعلي، متاح عبر الخط: https://books.google.dz، 06/ 04/ 2020م، ص 17.

[26] سعد بن عبد الله الراشد، الاتصال التّفاعلي والآني في بيئة التّعليم عن بعد، ورقة عمل مقدّمة للمؤتمر الدّولي الأول للتربيّة الإعلاميّة، الرياض، 2007م، ص 10.

[27] نفسه.

[28] سعد بن عبد الله الراشد، المرجع نفسه، ص11.

[29] ينظر، محمود نديم نحاس، المرجع السّابق.

[30] ينظر، موفق عبد العزيز الحسناوي، دور التّعليم الالكتروني في تعزيز التّعليم الجامعي، مجلة عالم الجودة الالكترونية، المعهد التّقني في النّاصرية، العراق، مقالة منشورة عبر الرابط: http://www.alamelgawda.com/joq/index.php?option=com_content&view=article&id=589001&catid=35:after-matchh-news&Itemid=1

[31] محمود نديم النّحاس، المرجع السّابق، ص4.

[32] Kutbiddinovaa, Rimma A., Eromasovaa, Aleksandra A. & Romanova, Marina A., "The Use of Interactive Methods In The Educational Process Of The Higher Education Institution". International journal of environmental & science education. 11(14) 6557-6572. Retrieved October 10, 2018from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115891.pdf

[33] سعد محمّد عثمان الشّحات، المرجع السّابق، ص 208.

[34] يسرى مصطفى السّيد، المرجع السّابق، ص 26.

[35] محمود نديم النّحاس، المرجع السّابق، ص5.

[36] Madona Giorgdze, Marine Dgebuadze, Interactive Teaching Methods: Challenges And Perspectives, Ijaedu- International E-Journal Of Advances In Education, Vol.111, Issue 9, 2017, Available online, https://www.researchgate.net ,P547.